

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS DU NOM
ET DU GROUPE DU NOM
DES ÉLÈVES DE 1^{RE} ET DE 3^E SECONDAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
JOSÉE MOQUIN

JUIN 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Lorsque l'on décide de s'investir dans un projet ayant une si grande ampleur, on réalise assez rapidement qu'il nous faudra faire des sacrifices et que la réalisation d'un tel projet ne peut se faire sans le soutien constant de certaines personnes.

J'aimerais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Madame Marie Nadeau, de m'avoir si judicieusement conseillée et guidée lors des différentes étapes de cette longue aventure. Ses encouragements, ses conseils et ses commentaires m'ont été d'une aide précieuse. Sa grande expertise m'a permis de pousser plus loin mes réflexions et d'approfondir ma connaissance de la langue française et de la didactique.

Merci à mes collègues et amis qui ont montré de l'intérêt pour mon travail. Ils m'ont encouragée en me disant de ne pas lâcher, que j'allais bientôt avoir terminé.

Enfin, j'aimerais remercier mes parents qui ont toujours cru en moi et en mes projets, petits et grands, et qui ont su trouver les mots pour m'aider à continuer dans les moments plus difficiles. Leurs encouragements m'ont grandement aidée à atteindre mes objectifs et je leur en suis extrêmement reconnaissante.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
 CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	 3
1.1 Les recherches antérieures sur les représentations et procédures d'identification de classes de mots chez les élèves.....	4
1.2 La nouvelle grammaire, pourquoi ?.....	12
1.3 Le nom et le groupe du nom, pourquoi ?.....	17
1.4 Les objectifs de recherche.....	19
 CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	 20
2.1 Représentations ou conceptions ?.....	20
2.2 Comment les grammaires définissent-elles le nom et le groupe du nom ?	24
2.2.1 La vision des spécialistes.....	24
2.2.2 Les grammaires scolaires.....	32
2.3 La verbalisation.....	42
2.3.1 Qu'est-ce que la verbalisation ?.....	43
2.3.2 Les types de verbalisation.....	43
2.3.3 Les limites de la verbalisation.....	45
2.3.4 La verbalisation en didactique du français.....	46
2.3.5 Le choix du type de verbalisation.....	47

2.4	L'identification du nom chez les élèves.....	47
2.5	Les questions de recherche.....	49

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.....	51
3.1 Les caractéristiques des sujets.....	51
3.2 Les instruments de la recherche.....	56
3.2.1 La Tâche 1.....	57
3.2.2 La Tâche 2.....	61
3.2.3 La Tâche 3.....	64
3.3 La méthode d'analyse des données.....	67
3.4 Les limites de la recherche.....	69

CHAPITRE IV

DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	70
4.1 Identification des noms.....	70
4.1.1 Identification des noms : résultats globaux.....	70
4.1.2 Identification des noms selon le niveau scolaire des sujets.....	74
4.1.3 Identification des noms selon la force des sujets.....	78
4.1.4 Identification des noms selon le niveau scolaire et la force des sujets.....	80
4.1.5 Les erreurs d'identification des noms	83
4.2 Identification des groupes du nom.....	85
4.2.1 Identification des groupes du nom : résultats globaux.....	85
4.2.2 Identification des groupes du nom selon le niveau scolaire des sujets.....	90
4.2.3 Identification des groupes du nom selon la force des sujets.....	93
4.2.4 Identification des groupes du nom selon le niveau scolaire et la force des sujets.....	94
4.2.5 Les erreurs d'identification des groupes du nom.....	96
4.3 Procédures d'identification des noms.....	101
4.3.1 Procédures d'identification des noms : résultats globaux.....	102

4.3.2	Procédures d'identification des noms selon le niveau scolaire des sujets.....	108
4.3.3	Procédures d'identification des noms selon la force des sujets.....	110
4.3.4	Procédures d'identification des noms selon le niveau scolaire et la force des sujets.....	112
4.4	Procédures d'identification des groupes du nom.....	116
4.4.1	Procédures d'identification des groupes du nom : résultats globaux.....	116
4.4.2	Procédures d'identification des groupes du nom selon le niveau scolaire des sujets.....	121
4.4.3	Procédures d'identification des groupes du nom selon la force des sujets.....	125
4.4.4	Procédures d'identification des groupes du nom selon le niveau scolaire et la force des sujets.....	129
4.4.5	Les autres procédures pour identifier des groupes du nom.....	133
4.5	Les représentations du nom et du groupe du nom et les procédures pour les identifier.....	134
CONCLUSION.....		141
APPENDICES		
Appendice 1 : Fiche de renseignements.....		149
Appendice 2 : Dictée de classement.....		151
Appendice 3 : Verbatims des verbalisations.....		153
Appendice 4 : Tableaux des procédures pour identifier un nom.....		229
Appendice 5 : Tableaux des procédures pour identifier un groupe du nom.....		252
BIBLIOGRAPHIE.....		277

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1	Les caractéristiques du nom selon quatre grammaires.....40
2.2	Le GN selon quatre grammaires.....41
3.1	Distribution des erreurs des élèves de 1 ^{re} et de 3 ^e secondaire lors de la dictée de sélection.....55
3.2	Nombre d'erreurs dans la dictée de sélection chez les 19 sujets de la recherche, répartis selon leur force.....56
3.3	Phrases du test soumis aux sujets de la recherche.....57
3.4	Consignes de la Tâche 1 pour identifier les noms du test.....58
3.5	Caractéristiques sémantiques et morphologiques des noms du test et les sortes de déterminant les accompagnant.....60
3.6	Caractéristiques syntaxiques, constructions et fonctions des groupes du nom du test.....62
3.7	Consignes de la Tâche 2 pour délimiter les groupes du nom du test.....63
3.8	Consignes de la Tâche 3 pour l'enregistrement des verbalisations.....65
4.1	Nombre de réussites dans l'identification des noms.....71
4.2	Taux de réussite d'identification pour chacun des noms du test par l'ensemble des sujets à chacune des tâches du test.....73
4.3	Nombre de réussites dans l'identification des noms selon le niveau scolaire.....75
4.4	Taux de réussite d'identification des noms du test selon le niveau scolaire.....76
4.5	Noms identifiés à la Tâche 3 selon le niveau scolaire.....78
4.6	Nombre de réussites dans l'identification des noms selon la force des sujets.....79
4.7	Nombre de réussites dans l'identification des noms selon le niveau scolaire et la force des sujets.....81
4.8	Nombre de réussites dans l'identification des groupes du nom.....85
4.9	Taux de réussite d'identification pour chacun des groupes du nom du test par l'ensemble des sujets.....87

4.10	Nombre de réussites dans l'identification des groupes du nom selon le niveau scolaire.....	90
4.11	Taux de réussite d'identification pour chacun des groupes du nom du test selon le niveau scolaire.....	92
4.12	Nombre de réussites dans l'identification des groupes du nom selon la force des sujets.....	93
4.13	Nombre de réussites dans l'identification des groupes du nom selon le niveau scolaire et la force des sujets.....	95
4.14	Sujets ayant identifié des groupes du nom de façon incorrecte et liste de leurs identifications erronées.....	98
4.15	Taux d'utilisation des procédures pour identifier les noms pour l'ensemble des sujets.....	103
4.16	Taux d'utilisation efficace des procédures pour identifier les noms selon le niveau scolaire.....	109
4.17	Taux d'utilisation efficace des procédures pour identifier les noms selon la force des sujets.....	111
4.18	Taux d'utilisation efficace des procédures pour identifier les noms selon le niveau scolaire et la force des sujets.....	113
4.19	Taux d'utilisation des procédures pour identifier les groupes du nom pour l'ensemble des sujets.....	118
4.20	Taux d'utilisation des procédures pour identifier les GN selon le niveau scolaire des sujets.....	123
4.21	Taux d'utilisation des procédures pour identifier les GN selon la force des sujets.....	126
4.22	Taux d'utilisation des procédures pour identifier des GN selon le niveau scolaire et la force des sujets.....	130

LISTE DES ABRÉVIATIONS

adj.	adjectif
Attr.	Attribut
CD	Complément direct du verbe
CI	Complément indirect du verbe
CN	Complément du nom
compl.	Complément
CP	Complément de phrase
CV	Complément du verbe
Dét.	Déterminant
Eprép	Expansion de la préposition
F	Féminin
Gadj	Groupe adjectival
Gadv	Groupe adverbial
Ginf	Groupe infinitif
GN	Groupe du nom ou Groupe nominal
GNs	Groupe nominal sujet
Gpart	Groupe participial
Gprép	Groupe prépositionnel
GS	Groupe sujet
GV	Groupe du verbe ou Groupe verbal
Gvpart	Groupe du verbe participial
IP	Identification partielle
M	Masculin
MCT	Mémoire à court terme
MLT	Mémoire à long terme
n	Nom
n.c.	nom commun
n.p.	nom propre
Nb	Nombre
NI	Non identifié
P	phrase
P sub. rel.	Phrase subordonnée relative
P	Pluriel
S	Singulier
sec.	Secondaire

RÉSUMÉ

Une des grandes transformations qu'a connue l'enseignement de notre langue au cours des dernières années est l'instauration de la grammaire nouvelle. L'enseignement de cette grammaire devait donner des outils aux élèves afin qu'ils comprennent mieux les structures de leur langue. Pour ce faire, les enseignants ont dû revoir leurs pratiques et tenir compte davantage des connaissances antérieures des élèves. Ces connaissances sont construites à partir des représentations que les élèves se font de diverses notions grammaticales.

Des chercheurs ont déjà tenté de connaître quelles étaient les représentations des élèves du primaire concernant des classes de mot comme le nom, l'adjectif et le verbe mais ces recherches ont été menées avant l'implantation de la grammaire nouvelle dans les classes des écoles québécoises. De plus, très peu de ces recherches se sont penchées sur les représentations des élèves du secondaire quant aux classes de mot.

Cette recherche avait donc pour objectifs de connaître la capacité d'élèves de première et de troisième secondaire à identifier des noms et des groupes du nom, de connaître les représentations de ces deux notions grammaticales ainsi que les procédures utilisées pour les identifier et, finalement, de déterminer si ces représentations et procédures relèvent davantage de la grammaire traditionnelle ou de la grammaire nouvelle. Pour atteindre ces objectifs, dix élèves de première secondaire ainsi que neuf élèves de troisième secondaire, de forces différentes, ont été soumis à un test écrit de huit phrases comprenant trois tâches. D'abord, ils devaient surligner les noms en laissant des traces de leur démarche. Ensuite, ils devaient délimiter les groupes du nom toujours en laissant des traces de leur démarche. Finalement, ils devaient verbaliser les procédures utilisées pour l'identification des noms et des groupes du nom.

Les résultats de cette recherche ont démontré que les élèves faibles identifient mieux les noms que les élèves forts et moyens et que les élèves de 3^e secondaire identifient mieux les noms que ceux de 1^{re} secondaire. De plus, les élèves faibles de 3^e secondaire sont ceux qui obtiennent le meilleur taux d'identification des noms car ils profitent de la verbalisation pour apporter des corrections à leur test. Aussi, contrairement aux résultats d'études menées auprès des élèves du primaire, les noms abstraits sont bien reconnus. Ce sont les noms utilisés sans déterminant à l'intérieur d'un groupe prépositionnel ayant la fonction de complément du nom qui sont les moins bien reconnus. La procédure la plus souvent utilisée pour identifier un nom est la reconnaissance du déterminant tout comme chez les élèves du primaire. Aussi, le remplacement du déterminant est souvent utilisé. Certains sujets ont parfois encore recours aux caractéristiques sémantiques du nom pour l'identifier comme c'était le cas à l'époque où la grammaire traditionnelle était enseignée.

Quant aux groupes du nom, les élèves de première secondaire les identifient mieux que ceux de troisième à qui cette notion a été enseignée deux ans auparavant. Les groupes du

nom les mieux identifiés occupent la fonction de sujet dans la phrase. Les groupes du nom ayant la fonction de complément de phrase ont été les moins bien identifiés de même que les groupes du nom expansions de la préposition. La notion de nom en tant que noyau du groupe du nom n'est pas toujours maîtrisée. Quant aux procédures employées pour identifier les groupes du nom, elles sont variées. Les plus couramment utilisées sont les questions «qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ?» et l'encadrement par «c'est...qui...» qui sont des procédures enseignées pour identifier le sujet dans la phrase. Plusieurs font aussi référence à la structure du groupe du nom Dét + n + expansion sans pour autant être capables de nommer les différents éléments composant cette construction.

En somme, les élèves ont des représentations du nom qui relèvent davantage de la grammaire nouvelle que de la grammaire traditionnelle puisqu'ils font davantage référence à des caractéristiques syntaxiques pour l'identifier. Quant au groupe du nom, il s'agit d'une notion importante dans la grammaire nouvelle car elle permet de constater les hiérarchies entre les mots et entre les groupes dans une phrase. Notre enseignement doit insister sur certains de ses aspects pour que les élèves connaissent et maîtrisent toutes les facettes de cette notion au cœur de la phrase.

Mots-clés : didactique – grammaire – secondaire - représentation - nom – groupe du nom

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, on s'interroge sur la piètre qualité de la langue chez les apprenants et on s'en inquiète. On a souvent l'impression que les générations nous précédant maîtrisaient davantage la langue écrite que les apprenants des deux dernières décennies. Bien que cette impression ne soit pas nécessairement fondée, on continue de s'inquiéter et les besoins de maîtriser la langue sont de plus en plus grands dans notre société. C'est afin d'améliorer la qualité de la langue chez les élèves que les programmes d'études sont revus, corrigés et renouvelés et aussi parce que les connaissances changent. À chaque nouveau programme, de nouveaux espoirs naissent. On espère que le nouveau programme réussira à améliorer les compétences langagières des apprenants.

L'enseignement a évolué. Autrefois, l'enseignant était le maître absolu des savoirs. Son rôle était de transmettre ses propres connaissances à ses élèves sans vraiment être conscient du processus cognitif utilisé par ces derniers pour comprendre. Aujourd'hui, l'élève est au cœur de ses apprentissages et l'on doit tenir compte de la façon dont il construit ses savoirs si l'on veut qu'il apprenne et qu'il mette en pratique, au moment opportun, ce qu'il a appris.

Comme l'élève construit son savoir, il importe aux enseignants de connaître ses représentations ainsi que les procédures qu'il utilise pour résoudre des situations-problèmes. De cette façon, les enseignants pourront mieux tenir compte de la construction des savoirs de l'élève et ainsi adapter leurs pratiques.

Depuis maintenant dix ans, la nouvelle grammaire est officiellement implantée au secondaire. Au primaire, on l'enseigne depuis beaucoup moins longtemps et il peut encore exister une certaine confusion chez les élèves qui ont connu les deux courants. On en vient à se demander quelles représentations les jeunes ont des faits de langue qui leur sont enseignés tous les jours. C'est ce sur quoi cette recherche se penche. Elle vise à mettre en lumière les

représentations d'élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire concernant deux notions enseignées de façon systématique en 1^{re} secondaire : le nom et le groupe du nom.

Personne ne peut renier l'importance du nom dans la phrase puisque son rôle de donneur d'accord influence l'orthographe de plusieurs mots. En analysant les représentations qu'ont les élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire concernant le nom, nous serons en mesure de constater si le programme de français de 1995, qui a amené l'enseignement de la grammaire nouvelle dans les classes des écoles secondaires, a eu un des effets attendus, c'est-à-dire de reconnaître diverses classes de mots selon des critères morphosyntaxiques et non plus seulement par des critères sémantiques.

Aussi, nous nous attarderons sur les représentations qu'ont ces mêmes élèves du groupe du nom. La notion de groupe de mots ayant un rôle important à jouer en grammaire nouvelle, nous tenterons d'établir quelles représentations ces élèves se font de cette notion grammaticale et quelles procédures ils utilisent pour le délimiter.

Cette recherche vise donc à connaître les représentations du nom et du groupe du nom chez des élèves de première et de troisième secondaire. Au premier chapitre, la problématique, il sera question des recherches antérieures sur les représentations et procédures d'identification de mots. Il y sera également question des raisons ayant mené à l'implantation de la grammaire nouvelle. Au second chapitre, le cadre théorique, nous traiterons du concept de représentation, présenterons ce qui est dit au sujet du nom et du groupe du nom dans différentes grammaires et aborderons les types de verbalisation. L'échantillon, le test d'identification des noms et des groupes du nom ainsi que la procédure pour recueillir les verbalisations seront présentés en détail au troisième chapitre sur la méthodologie et le quatrième chapitre traitera de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Plusieurs chercheurs ont tenté de cerner les représentations¹ d'élèves sur diverses notions grammaticales. Dans ce chapitre, nous faisons une revue des résultats de différentes recherches faites au Québec et en Europe sur ces représentations afin de dresser un portrait de ce qui a été fait par le passé, de nous en inspirer pour finalement tenter de vérifier, par notre expérimentation, si certaines de ces données ont changé ou évolué. Aussi, nous nous penchons sur les raisons qui ont amené l'implantation de la nouvelle grammaire dans les classes ; implantation qui a engendré une réorganisation de l'enseignement de la grammaire et des procédures utilisées par les élèves pour connaître et reconnaître certains faits de langue. Enfin, nous expliquons pourquoi le nom et le groupe du nom, éléments essentiels de la phrase, font l'objet de ce mémoire. Nous terminons ce chapitre par la présentation de nos objectifs de recherche.

Il n'est pas rare d'entendre dans les médias que la qualité de la langue écrite et parlée par les jeunes laisse à désirer. Plusieurs considèrent même qu'il en était autrement il y a 20 ou 30 ans. On en remet souvent la faute sur l'école et le système d'éducation qui, semble-t-il, auraient mis de côté la valorisation de l'utilisation d'une langue écrite et parlée de qualité. Mais l'orthographe des élèves perd-elle de sa qualité de génération en génération ? Ernst (1994) a fait passer un test à des élèves français de 6^e (11-12 ans) en 1980 et a répété l'expérience en 1993 toujours à des élèves de 6^e. Sur un total de 18 items à orthographier, 14,1 ont été correctement orthographiés en 1980 contre 13,6 en 1993. Ernst conclut que les

¹ Le terme représentation plutôt que celui de conception est utilisé dans ce mémoire pour des raisons qui seront expliquées au chapitre suivant.

trois items les moins bien réussis (items de forme verbale) sont les mêmes en 1980 et en 1993 et que, globalement, on peut conclure à une relative stabilité des résultats en français.

Au Québec, les résultats des élèves de 6^e année primaire ont baissé. Une étude menée par le MELS (2006) a indiqué qu'entre 2000 et 2005, le taux de réussite des élèves de ce niveau était passé de 90% à 83%. Les résultats en orthographe d'usage et grammaticale, pour la même période, ont chuté de 10%, passant de 87% à 77%. Cependant, aucune étude scientifique sérieuse n'a été menée sur le sujet. On ne sait donc pas s'il y a eu baisse significative ou non.

Néanmoins, la maîtrise de l'écrit reste essentielle. On cherche toujours à faire mieux. Une des façons de s'assurer d'une meilleure maîtrise de l'écrit est de mieux tenir compte, dans notre enseignement, des représentations des élèves (Nadeau et Fisher, 2006, p.154).

Nous examinerons, dans la section suivante, les recherches antérieures dans ce domaine.

1.1 Les recherches antérieures sur les représentations et procédures d'identification de classes de mots chez les élèves

Plusieurs chercheurs ont tenté de connaître les représentations d'élèves sur diverses notions grammaticales afin de tenter d'expliquer leurs lacunes orthographiques. Nous verrons dans cette section que la majorité de ces recherches avaient pour sujets des élèves du primaire. Les élèves du secondaire ont très peu fait l'objet d'études sur les représentations. Quelques recherches, par contre, ont eu des étudiants de niveaux collégial et universitaire comme sujets.

Nadeau (1996) s'est penchée sur l'identification des catégories de mots chez des élèves du primaire. Le but de cette recherche était de «concevoir une façon de travailler l'orthographe grammaticale tout en initiant les élèves aux manipulations linguistiques leur

permettant d'observer et de mieux comprendre le fonctionnement de la langue» (Nadeau, 1996, p. 142). L'auteure a comparé les résultats d'un enseignement traditionnel et d'un enseignement utilisant les manipulations de la grammaire nouvelle dans deux classes de troisième année. Afin que les élèves puissent déterminer eux-mêmes les propriétés du nom, de l'adjectif et du verbe, différents exemples leur ont été présentés : certains où les propriétés s'appliquaient (exemples-oui), d'autres où les propriétés ne s'appliquaient pas (exemples-non). Les trois groupes de sujets (un groupe témoin et deux groupes expérimentaux) ont subi un prétest et un post-test composés de trois dictées (noms-adjectifs-verbes aux caractéristiques différentes).

Pour les trois groupes, l'auteure note une progression des résultats au post-test. Les sujets des groupes expérimentaux ont laissé davantage de traces de leurs réflexions, comme il le leur avait été enseigné. Ces traces démontrent l'usage de propriétés morphologiques et syntaxiques et non seulement sémantiques pour identifier une classe de mots. Parmi les trois groupes de sujets, le groupe témoin obtient le meilleur taux d'identification des noms au prétest (68% - groupes expérimentaux : 35% et 31,5%) mais il cumule le plus grand nombre d'erreurs de mauvaises identifications (1,65 mot en moyenne par élève contre 0,5 dans les groupes expérimentaux).

Les noms reconnus sont, pour la plupart, des noms désignant des humains, des noms propres et des noms d'animaux. Les noms non animés concrets sont peu reconnus et les noms abstraits ne sont que très peu reconnus.

Au post-test, l'identification du nom a beaucoup progressé dans les deux groupes expérimentaux (90% et 73% de réussite) ainsi que dans le groupe témoin (83,5% de réussite). Toutefois, le nombre peu élevé d'erreurs au post-test chez les groupes expérimentaux montre qu'ils ont une meilleure représentation de ce qu'est un nom. Dans ces deux groupes, seuls 9 pronoms ont été identifiés comme étant des noms tandis que les sujets du groupe témoin en ont identifié 59 et, au total, 115 erreurs d'identification ont été commises : 5 par élève contre 0,85 dans les groupes expérimentaux. Le même phénomène se produit avec les adjectifs : au post-test, le groupe témoin a un taux d'identifications réussies de 85% et les groupes

expérimentaux ont des taux d'identifications réussies respectifs de 92% et 81% mais le nombre d'identifications erronées est de 2,17 mots par élève dans le groupe témoin contrairement à 0,27 et 0,69 mot dans les groupes expérimentaux.

Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck (1987) ont aussi examiné la reconnaissance des noms et des adjectifs chez les élèves du primaire âgés de 7 à 11 ans. La première partie du test consistait à identifier les mots de la catégorie lexicale considérée parmi un ensemble de 40 à 50 éléments (Ensemble-Nom et Ensemble-Adjectif). La deuxième partie consistait en deux textes comportant 40 mots de la catégorie lexicale considérée qu'il fallait identifier (Texte-Nom et Texte-Adjectif). Les auteures prévoyaient «que les élèves ayant reçu un enseignement grammatical rénové seraient favorisés dans la réussite aux textes, en raison de l'habitude qu'ils développent à analyser des phrases en constituants de rang inférieur» (*ibid.*, p. 39).

Aux fins de ce mémoire, nous ne rapporterons ici que les résultats des tests sur la reconnaissance des noms. Dans l'identification de noms concrets monocatégoriels (qui ne peuvent appartenir qu'à une classe de mots), à partir de l'Ensemble-Nom, la réussite est presque totale dès la troisième année. La reconnaissance des noms concrets transcatégoriels (qui peuvent appartenir à deux classes de mots) est nettement moins bonne. Les auteures supposent «que les enfants n'ont pas recours systématiquement à une procédure formelle bien établie du type «essayer de faire précéder les différents mots de l'épreuve par un article» même si c'est un critère de ce type qu'ils évoquent lorsqu'on leur demande après coup d'explicitier leur démarche» (Kilcher-Hagedorn et al., 1987, p. 55). Les noms abstraits ne sont pas mieux identifiés. L'utilisation d'une approche sémantique expliquerait la difficulté de certains élèves à identifier les noms abstraits. Par exemple, le nom «méchanceté» analysé sémantiquement évoque une propriété «méchant» qui, elle, évoque un adjectif.

Le Texte-Nom comprenait 42 noms dont 6 noms propres et 36 noms communs : 15 noms concrets animés (6 + humains, 9 -humains), 16 noms concrets non animés et 11 noms abstraits. Les noms propres humains ont été reconnus à 90% et les non humains à 80%. Les noms concrets animés humains ont été reconnus à 57% et les non humains à 80%. Le faible

résultat de 57% s'explique par le fait que seulement quatre noms faisaient partie de cette catégorie et que parmi ces quatre noms se trouvait le nom *concierge*, qui était utilisé sans déterminant dans le texte et c'est précisément cet élément qui est le plus mal reconnu. Les noms non animés sont reconnus à 76% et les noms abstraits, à 47%. Quant aux mauvaises identifications, ce sont des mots qui sont ou pourraient être précédés d'un déterminant ou qui sont transcatégoriels : (ce) joli, (d') entrer, (le) faisait, train (en train de), face (en face de), coup (tout à coup), côté (à côté de), petit (ce joli petit hamster), Durant (Durant toute la matinée).

Les auteures concluent que même si les élèves évoquent des critères syntaxiques pour identifier les noms, «les procédures effectives des élèves sont moins systématiques que ne le laissent croire leurs arguments» (Kilcher-Hagedorn et al., 1987, p. 83).

Kilcher-Hagedorn et al. (1985) ont également tenté de faire ressortir d'éventuelles différences quant aux procédures utilisées par ces élèves, selon qu'ils ont reçu un enseignement traditionnel de la grammaire (recours à des procédures d'ordre sémantique) ou un enseignement renouvelé (recours à des procédures d'ordre morphologique ou syntaxique).

Kilcher-Hagedorn et al. (1985) arrivent à la conclusion que les élèves du primaire, peu importe s'ils ont reçu l'enseignement traditionnel de la grammaire ou l'enseignement renoué, font référence à des indices morphosyntaxiques pour identifier des noms. En effet, l'analyse des résultats a révélé que la structure Dét + nom s'impose à cause de son caractère opérationnel et facilement généralisable. Le déterminant, parce qu'il appartient à une classe restreinte, est facilement identifiable par un simple balayage du texte. Par contre, des erreurs d'identification ont été commises lorsque la structure est Dét + adj + nom. L'adjectif est identifié comme un nom car il est précédé d'un déterminant. Il y a aussi confusion entre le pronom et le déterminant et certains noms sont non reconnus car ils ne sont pas précédés d'un déterminant.

Fisher (1996) s'est attardée au cas de l'adjectif chez des élèves de 4^e, 5^e et 6^e année du primaire. Elle a soumis ses sujets à un test comprenant 15 phrases où 30 adjectifs devaient

être identifiés. L'auteure voulait comprendre «comment les élèves appréhendent certaines notions grammaticales [...], voir dans quelle mesure les savoirs évoluent et explorer la relation entre les performances des élèves dans des tâches de reconnaissance [...] et leur habileté en situation d'écriture à résoudre des problèmes d'ordre orthographique» (*ibid.*, p. 319).

L'auteure précise qu'un adjectif peut être placé avant ou après le nom et qu'il peut être employé concurremment. Du point de vue syntaxique, il peut être épithète ou attribut et du point de vue morphologique, il a peu de caractéristiques distinctives. Il peut être de deux catégories sémantiques : qualifiant ou classifiant. Tous niveaux confondus, Fisher note un taux de réussite de 70% dans l'identification des adjectifs. Les adjectifs classifiants sont toutefois beaucoup moins reconnus que les qualifiants (taux de non-reconnaissance de 41,53% et 23,72% respectivement). Ceci signifie que les élèves s'appuient sur une définition sémantique de l'adjectif, limitée aux qualifiants. Le pourcentage d'erreurs est aussi plus élevé lorsqu'il s'agit de mots transcatégoriels. Que le référent soit animé ou non n'entraîne pas de différence significative du taux d'erreurs. Cependant, tout comme dans les recherches de Kilcher-Hagedorn et al. (1985) et de Nadeau (1996), un grand nombre de méprises (30%) sont dues à la confusion adjectif/Gprép complément du nom. L'auteure considère que la notion d'adjectif est encore imprécise à la fin du primaire et que l'enseignement de la notion «adjectif» doit inclure les catégories qualifiant et classifiant.

Roy, Lafontaine et Legros (1995) ont tenté d'en connaître davantage sur le savoir grammatical d'étudiants de niveaux collégial et universitaire. Pour ce, ils ont soumis leurs sujets à un test d'identification d'erreurs, à un test de correction de textes et à une rédaction. Nous ne traiterons ici que des résultats en lien avec le nom et le groupe du nom.

Les auteurs remarquent que les sujets de sciences exactes repèrent plus souvent les erreurs de genre et de nombre que les sujets de sciences humaines. Ces derniers ont davantage repéré les erreurs portant sur des particularités «pointues» du français. Les étudiants de sciences exactes «se démarquent davantage pour les items concernant des difficultés du français écrit qui ont fait l'objet d'un enseignement spécifique, en particulier ce

qui touche aux relations «donneur-receveur» tant celle de nombre et de personne que celle de genre et de nombre» (Roy et al., 1995, p. 92). Aussi, les garçons font davantage d'erreurs de genre et de nombre ainsi que d'erreurs d'orthographe lexicale que ne le font les filles qui, elles, font plus d'erreurs de ponctuation et de vocabulaire. Chez les garçons, ces résultats indiqueraient «leur peu de compétence relative aux apprentissages des éléments premiers et fondamentaux du code écrit, soit l'orthographe d'usage et les rudiments de l'orthographe grammaticale que constituent les accords en genre et en nombre» (*ibid.*, p. 97). Les accords en genre et en nombre représentent la seconde préoccupation des auteurs (la première étant la ponctuation) puisque l'ensemble des sujets ont ajouté autant d'erreurs qu'ils en ont corrigé. Ils n'ont corrigé que 20% des erreurs, c'est-à-dire 336 erreurs sur une possibilité de 1830 et en ont ajouté 368. «Ce qui signifie qu'ils ne disposent pas d'une compréhension globale du système rationnel du français écrit, ce qui les amène à résoudre à tâtons les accords de ce type» (*ibid.*, p. 99).

Les accords en genre et en nombre demeurent, avec l'orthographe lexicale, la plus grande faiblesse lors de la rédaction de textes, même s'il s'agit d'un domaine qui fait «l'objet d'enseignements et d'apprentissages spécifiques au primaire, voire jusqu'au milieu du secondaire» (Roy et al., 1995, p. 113). D'ailleurs, lors des verbalisations, «la moitié des raisonnements incomplets que [les sujets] ont émis concernent les accords en genre et en nombre» (*ibid.*, p. 165).

Plus récemment, Brissaud et Bessonat (2001) ont publié des conclusions inspirées de recherches sur l'orthographe au collège, c'est-à-dire l'orthographe d'élèves de 10 à 15 ans. À la suite des erreurs relevées sur les copies des élèves, les auteurs distinguent cinq situations problématiques que nous expliquons dans le paragraphe suivant concernant l'accord du nom : l'unicité et la pluralité des noms, la fréquence des marques du féminin et du pluriel, la morphologie sonore ou silencieuse, la proximité et la distance entre donneur et receveur d'accord ainsi que l'absence du déterminant.

Brissaud et Bessonat (2001) notent que, en situation d'écriture, l'élève peut confondre la marque et le sémantisme du mot comme dans le cas des noms «collectifs singuliers qui

véhiculent une idée de pluralité» (*ibid.*, p. 165) (*Tous* le monde a crié - Tout le monde est *égaux*). Quant à la fréquence, neuf fois sur 10, la forme verbale sera -ENT au pluriel alors que la forme nominale sera -S. Jamais il n'y a combinaison des deux marques (ils *chantents* ou des *fillents*). Ceci fait en sorte que, lorsqu'un nom en -ENT est utilisé, les élèves peuvent omettre la marque du pluriel et la même situation peut se produire si un mot est transcategoriel (nom et verbe) (...métiers où l'on est aux *commandent* - Les chefs *portes* des poches). Le fait que la morphologie soit sonore ou non est piégeant. «De manière habituelle, quand on entend [sɛt], on s'attend à un féminin ; quand on entend [mɔ̃], on s'attend à un masculin» (*ibid.*, p. 163) (...mon opinion est *important* - ...*cette* argent je le veux pour demain - *bon* orthographe). Ce piège entraîne aussi des erreurs d'accord des adjectifs, des participes passés et des pronoms de reprise. La quatrième situation problématique concerne la proximité donneur-receveur. «Soit qu'un pronom écran s'interpose entre le sujet et le verbe, soit qu'il s'agisse carrément d'une chaîne de complément intercalée sous forme de complément du nom (...bien sûr la durée des cours *changent*). Finalement, en absence de déterminant, l'élève a recours à un raisonnement sémantique (à *pieds* - île aux *trésors* - les programmes de *télévisions*) qui échappe à tout calcul.

Brissaud et Bessonat (2001) considèrent qu'il faudrait mettre en évidence, auprès des élèves, ce qui différencie le genre et le nombre qui sont souvent présentés comme si, morphologiquement, ils étaient identiques et posaient les mêmes problèmes.

Il ressort de ces recherches que les représentations de diverses classes de mots se modifient avec l'âge et qu'elles sont tributaires de l'enseignement reçu. Les recherches présentées démontrent que l'enseignement de la grammaire nouvelle crée chez les élèves de nouvelles représentations. Les procédures utilisées par les élèves pour identifier une classe de mot s'apparentent davantage à des procédures d'ordre syntaxique et morphologique. Cependant, le recours à des procédures d'ordre sémantique demeure. Les acquis antérieurs de ces élèves ne se sont pas effacés pour laisser toute la place aux nouvelles connaissances. Parfois, les résultats d'identification de mots sont équivalents même si les enseignements reçus étaient différents. Dans certains cas, c'est le nombre d'erreurs commises qui a fait la différence et qui a permis de constater l'efficacité de l'enseignement de la grammaire

renouvelée. Les erreurs d'orthographe occupent encore une grande place dans les écrits des élèves et une représentation imprécise de certaines notions grammaticales peut en être la cause. Au secondaire, notre expérience d'enseignante nous démontre que des notions enseignées au primaire, telles les classes de mots, ne sont pas encore maîtrisées au secondaire et que plusieurs erreurs en résultent.

Comme nous venons de le démontrer, l'identification du nom et les procédures pour l'identifier ont fait l'objet de plusieurs recherches. Elles ont surtout été menées auprès d'élèves du primaire. En France, Brissaud et Bessonat (2001) ont analysé des erreurs commises par des élèves âgés entre 10 et 15 ans sans utiliser la verbalisation. Roy et al. (1995) ont démontré que les difficultés en matière d'orthographe persistaient aux niveaux collégial et universitaire et que les connaissances grammaticales de ces étudiants n'avaient pas vraiment progressé. Depuis le programme de 1995, la nouvelle grammaire est enseignée dans les classes des écoles secondaires du Québec et aucune recherche connue n'a été faite pour vérifier ce qu'étaient les représentations du nom chez les élèves de ces écoles et les effets de l'enseignement de cette nouvelle grammaire sur les représentations et procédures pour identifier un nom. De plus, la notion de groupe du nom est enseignée de façon spécifique dans les classes de première secondaire et il serait pertinent de constater quelle idée les élèves du secondaire se font de cette notion grammaticale et quelles procédures ils utilisent pour le délimiter puisque cette notion n'a jamais fait l'objet d'une recherche. Que ce soit pour son identification ou pour son rôle de donneur d'accord, le nom, et par le fait même le groupe du nom, sont au cœur de la phrase, au cœur des écrits et il importe de s'y intéresser. Il semble donc pertinent d'étudier les représentations du nom et du groupe du nom au secondaire.

Avant de nous pencher sur les changements apportés à la grammaire concernant le nom, la section suivante présente les raisons ayant mené à l'implantation de la grammaire nouvelle dans nos écoles.

1.2 La nouvelle grammaire, pourquoi ?

L'application du programme de français de 1995 a amené l'enseignement de la grammaire nouvelle dans les classes de français des écoles secondaires au Québec. Certes, ce changement dans les habitudes d'enseignement ne s'est pas fait sans heurts. Bon nombre d'enseignants se sont demandés pourquoi la grammaire qu'ils enseignaient depuis dix, quinze, vingt ou trente ans devenait soudainement désuète voire dépassée. Lors des formations offertes par les commissions scolaires, les commentaires entendus n'étaient pas que positifs car, à première vue, la grammaire nouvelle ne semblait apporter qu'un nouveau métalangage, une nouvelle façon de nommer les faits de langue. Or, la nouvelle grammaire, c'est davantage qu'un changement d'appellation.

La grammaire a subi plusieurs changements au cours des 30 dernières années. Il serait faux de croire que la grammaire traditionnelle, celle qui s'est implantée au début du 20^e siècle, ait laissé la place à la grammaire nouvelle en un claquement de doigts. Cette grammaire traditionnelle a connu des transformations puisque certaines de ses notions ne répondaient plus aux attentes des spécialistes de la langue, des enseignants et des élèves.

La grammaire traditionnelle se reconnaît d'abord au métalangage utilisé. Les expressions «nature» et «espèce» servent à nommer les catégories ou les classes de mots. «Adjectif qualificatif», «adjectif possessif», «adjectif démonstratif», etc. sont aussi des classes de mots que l'on retrouve dans une grammaire traditionnelle. La syntaxe de la phrase se concentre surtout sur les phrases complexes. La phrase simple n'y occupe pas beaucoup de place. Les groupes de mots n'existent pas et les «concepts grammaticaux sont définis sur la base de considérations sémantiques plutôt que syntaxiques» (Nadeau et Fisher, 2006, p. 30). Pendant plusieurs décennies, c'est cette grammaire qui a été enseignée dans les classes du Québec.

Selon Nadeau et Fisher (2006), la principale lacune de la grammaire traditionnelle «réside dans le fait que les notions grammaticales y sont définies sur une base sémantique» (*ibid.*, p. 42). Elles sont donc incomplètes et engendrent parfois des erreurs d'analyse. Dans la

grammaire nouvelle, les critères morphologiques et syntaxiques permettent une meilleure définition des notions auxquelles un scripteur fait face.

En Europe, les «transformations» de la grammaire ont commencé au début des années 70. Entre 1910 et 1965, l'enseignement de la grammaire est stable. Marchand (1994) considère que cette stabilité est caractérisée par «la confiance en les vertus d'[un] enseignement grammatical bien conçu» et pourtant, poursuit Marchand (1994), on observe «une critique permanente de cet enseignement dont les résultats ne donnent pas satisfaction [ainsi que] le refus ou l'incapacité de lui apporter des changements fondamentaux» (*ibid.*, p. 35). Afin de bien voir l'évolution des manuels de grammaire, Marchand (1994) présente un manuel par décennie, de 1960 à 1990, et, pour chacun des manuels, il donne la définition de la phrase qui était utilisée à l'époque.

Le premier manuel analysé est celui de Berthou. En 1960, Berthou (Marchand, 1994) fait paraître une grammaire traditionnelle ayant un grand succès commercial. L'auteur présente son livre comme une application de la nomenclature de 1959. Dans cette grammaire, on retrouve une définition de la phrase (proposition) :

La proposition est un ensemble de mots (formé d'un verbe et des termes qui se groupent autour de lui : sujet, attribut du sujet, compléments) qui dit ce qu'on sait du sujet. Une proposition peut comprendre :

- un seul verbe : *Chante !*
 - un verbe et son sujet : *L'oncle Gottfried chantait !*
 - un verbe, son sujet et l'attribut du sujet : *Sa chanson était triste !*
 - un verbe, son sujet, et divers compléments : *Dans l'obscurité, l'oncle Gottfried chantait d'une voix faible.*
- (Marchand, 1994, p. 39)

On remarque donc «une priorité donnée aux parties du discours», «une identification de la «nature» des mots par des critères sémantiques» et «une structuration de la phrase à l'aide des fonctions assimilables aux rapports entre les composants de l'expérience exprimée» (Marchand, 1994, p. 39).

Le deuxième manuel analysé par Marchand (1994) est celui de Genouvrier. Dans les années 70, Genouvrier entame le Plan de rénovation de la grammaire. Dans ses manuels, on retrouve une grammaire des constituants introduite en France dans les années 60. Voici ce qu'est une phrase pour Genouvrier :

La première structure qu'il s'agit ici de dégager : SN1 V SN2, est celle qui régit en français un très grand nombre de phrases réalisées ; ainsi *Jeanne regarde la mer*, *Un ruisseau traverse le pré*, etc. C'est pourquoi cette P de base est parfois appelée «P canonique».

Le SN2 peut se définir :

- par sa place fixe, à droite du verbe ;
- par l'absence de préposition et de pause entre lui et le V ;
- par la série pronominale qui entre dans son paradigme (*le, la, les* – *me, te, se, nous, vous*) ;
- par la présence obligatoire d'un D devant N. (Marchand, 1994, p. 42)

Le livre de Genouvrier fut longtemps le principal sinon «le seul outil de formation des maîtres en français dans les écoles normales d'instituteurs» (Marchand, 1994, p. 40). Genouvrier voulait non seulement former les maîtres, mais aussi initier les élèves à la nouvelle grammaire. Le livre des élèves n'était composé que d'exercices : aucune leçon n'en faisait partie puisque c'était à l'élève de construire son savoir. Selon Marchand (1994), dans les années 80, d'autres auteurs ont suivi les traces de Genouvrier, sans toutefois connaître le même succès. Les formations continues pour enseigner la nouvelle grammaire dans les collèges ne se sont pas poursuivies. Certains enseignants n'ont jamais délaissé la grammaire traditionnelle, d'autres y sont revenus quand l'engouement pour la linguistique s'est éteint.

Le troisième manuel analysé par Marchand (1994) est celui de Schmitt. En 1990, Schmitt a publié un livre intitulé «La balle aux mots». Dans ce livre, on retrouve une définition de la phrase :

Paul / rangeait les livres.

- La phrase minimale est composée de deux groupes :
Paul : groupe nominal sujet (GNS ou GN1)
rangeait les livres : groupe verbal (GV).
 On écrit P = GNS + GV.

- L'emploi de *c'est... qui* permet de repérer rapidement ces deux groupes :
[C'est] Paul [qui] rangeait ses livres.
- Le GNS peut être remplacé par un pronom : *il(s), elle(s)*.
Il rangeait les livres. (Marchand, 1994, p. 47)

Marchand fait remarquer que cette définition de la phrase a l'air d'être tirée d'une grammaire des constituants (règle de réécriture), «mais elle est en fait une grammaire traditionnelle (notion de sujet). Le procédé destiné à identifier le sujet est l'un de ceux préconisés par la grammaire traditionnelle mais il met en jeu le fonctionnement de la langue et ne dépare pas les procédures de la linguistique moderne» (*ibid.*, p. 47). Il ajoute qu'il s'agit d'une «modernisation de la formulation» mais que c'est aussi «l'introduction d'une source d'ambiguïté supplémentaire : entre les constituants immédiats et leurs fonctions» (*ibid.*, p.47).

Ces définitions de la phrase nous montrent à quel point la grammaire est en constante évolution. Au fil des décennies, elle a subi de nombreuses transformations afin de répondre le plus adéquatement possible aux attentes de ceux qui l'étudient et qui l'analysent dans le but qu'elle soit maîtrisée par le plus grand nombre de personnes. C'est afin de rendre compte de ces transformations qu'il fallait que la grammaire nouvelle soit enseignée dans nos écoles. La langue évolue, se transforme, son enseignement aussi.

Au Québec, la grammaire a aussi subi des transformations. Avant le Programme-cadre de français de 1969, c'est la grammaire traditionnelle que l'on enseignait dans les classes du Québec. À la suite du Programme-cadre, qui laisse «une grande autonomie aux écoles, on assiste à certaines tentatives pour moderniser l'enseignement de la grammaire» (Nadeau et Fisher, 2006, p. 46).

Dans les années 70, les manuels sont des adaptations d'ouvrages belges qui s'appuient sur la linguistique structurale. La démarche utilisée s'attarde sur la communication, en considérant les types de phrases, les groupes fonctionnels et les fonctions. L'élève utilise des manipulations, des transformations et représente les phrases sous forme

d'arbres. Malheureusement, le Programme de 1980 viendra ralentir cet engouement pour la grammaire «rénovée».

Au cours de cette période, un modèle fonctionnel de l'enseignement de la grammaire commence à s'intégrer à la grammaire traditionnelle. Ce modèle apparaît comme étant «le moyen privilégié et indispensable pour acquérir la maîtrise de la langue écrite» (Nadeau et Fisher, 2006, p. 50). L'enseignement est «étroitement lié aux situations d'écriture et mené en réponse aux besoins des élèves. La «leçon» de grammaire tend donc à s'estomper au profit d'interventions plus ponctuelles» (*ibid.*, p. 50). Comme le Programme de 1980 n'a pas annoncé de grands changements dans l'enseignement de la grammaire, Nadeau et Fisher (2006) qualifient de «grammaires traditionnelles simplifiées» les grammaires traditionnelles avec une forme adaptée à un enseignement de type fonctionnel.

Ce n'est qu'en 1995 que le Programme d'enseignement du français au secondaire a donné toute la place à la grammaire nouvelle. Certes, l'implantation d'une telle grammaire a demandé aux enseignants de revoir des concepts avec lesquels ils travaillaient depuis plusieurs années. Les formations ont été nombreuses pour amener les enseignants du Québec à maîtriser cette grammaire nouvelle dont la morphologie et la syntaxe sont parties intégrantes. Notre propre expérience d'enseignante montre que la transition entre les deux types (grammaire traditionnelle simplifiée et grammaire nouvelle) a été ardue. Les élèves mêlaient le métalangage, confondaient des notions plus traditionnelles avec des notions nouvelles et, durant l'année d'implantation, il fallait utiliser un double vocabulaire pour raccrocher les élèves doubleurs «habités» au métalangage de la grammaire dite traditionnelle. Au bout de dix ans, nous notons que le métalangage est relativement bien ancré et bien utilisé et que les confusions entre grammaire dite traditionnelle et grammaire nouvelle sont peu nombreuses dans les classes.

Nadeau et Fisher (2006) résument bien le but visé par la nouvelle grammaire :

[...] la grammaire nouvelle vise à amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue, à la percevoir comme un système. [...] En fournissant des outils comme les manipulations ou la notion de phrase de base et ses constituants, la grammaire nouvelle permet d'analyser la structure des phrases autant que les relations d'accords grammaticaux (*ibid.*, p. 74).

Bien qu'elle soit enseignée depuis près de dix ans, la nouvelle grammaire au secondaire n'a que très rarement été objet de recherches. Plusieurs études ont été faites au primaire sur différentes notions en lien avec la grammaire nouvelle (Kilcher-Hagedorn et al., 1985 et 1987 ; Nadeau, 1996 ; Fisher, 1996), mais personne ne semble s'être penché sur un fait de langue de la grammaire nouvelle au secondaire. C'est pourquoi nous considérons qu'il est capital de s'y attarder. Plusieurs concepts grammaticaux sont enseignés au secondaire. Leur importance est majeure pour le scripteur désirant améliorer la qualité de sa langue. Les représentations des élèves du secondaire sont importantes pour tous les spécialistes qui s'intéressent de près ou de loin à ce qui se passe en grammaire au secondaire.

Les avantages de la grammaire nouvelle sur la grammaire traditionnelle ne semblent pas avoir été démontrés par des études sur le terrain, du moins au secondaire. Les avantages demeurent sur le plan théorique. On sait cependant, grâce entre autres aux recherches de Roy et al. (1995), que les étudiants postsecondaires sont confus face à la grammaire traditionnelle. Il est donc temps de vérifier si les notions sont plus claires avec la nouvelle grammaire, d'autant plus qu'elle est maintenant implantée depuis dix ans et que les confusions entre grammaire nouvelle et traditionnelle ne devraient pas exister.

1.3 Le nom et le groupe du nom, pourquoi ?

Comme nous l'avons vu dans la section 1.1, le nom a souvent fait l'objet de recherches. Son identification et les raisons menant à son identification ont été analysées au primaire. Cependant, le groupe du nom ne semble avoir fait l'objet d'aucune recherche connue au moment de rédiger ces lignes. L'évolution des programmes de français et

l'implantation de la grammaire nouvelle au secondaire à partir de 1997 nous laissent croire qu'il est temps d'évaluer si les représentations des élèves ont changé.

Tel que mentionné précédemment, Roy et al. (1995) ont fait ressortir les problèmes persistants d'accord en genre et en nombre chez les étudiants de niveaux collégial et universitaire. Les accords sont le résultat de la relation entre deux éléments de la phrase ou du groupe de mots : le donneur et le receveur. Or, le nom est sans aucun doute le plus grand donneur d'accord et de là découle l'importance de savoir bien l'identifier dans une phrase.

Le nom, quelles que soient ses caractéristiques, commande l'accord de plusieurs mots «receveurs» dans la phrase. Ce sont ses caractéristiques morphologiques qu'il faut identifier après avoir bien reconnu un nom. Ce dernier transmet ses caractéristiques morphologiques au déterminant, à l'adjectif de son groupe, au verbe s'il en est le sujet et au participe passé (s'il y a lieu) qui doivent à leur tour s'accorder selon leurs propres règles.

Le groupe du nom doit être considéré comme une entité propre. Les nombreuses fonctions qu'il peut avoir dans une phrase en font un élément des plus importants (sujet, complément direct du verbe, complément de phrase, attribut du sujet, attribut du complément direct, complément du nom et expansion de la préposition²) (Riegel et al., 2004 ; Chartrand et al., 1999 ; Chénard et al., 1998 ; Boulanger et al., 1999). En écriture, son identification mène à une meilleure cohérence textuelle quand vient le moment de reprendre une information que ce soit par un autre groupe de mots, un terme générique ou un pronom.

Le nom a reçu plusieurs définitions au cours des 25 dernières années. Défini de façon sémantique pendant des années, il a enfin une définition morphosyntaxique reconnue et surtout enseignée. Le groupe du nom, quant à lui, a un rôle important à jouer dans la phrase puisqu'il peut en être un élément obligatoire. C'est sur un groupe de mots en entier que repose désormais la notion de fonction alors que dans la grammaire traditionnelle, c'est au mot que l'on attribuait la fonction. Cette notion de groupe implique une hiérarchie entre les

² La notion d'expansion de la préposition n'est pas une fonction en soi mais plutôt une position syntaxique que peut occuper un groupe du nom. Ce positionnement syntaxique sera cependant présenté dans ce mémoire sous la rubrique «Fonctions» des différents tableaux afin de les alléger.

mots. Cette hiérarchie «peut contribuer à une meilleure réussite des accords grammaticaux» (Nadeau et Fischer, 2006, p.89). La maîtrise de ces deux notions grammaticales est capitale pour l'amélioration de la qualité de l'orthographe chez les apprenants.

1.4 Les objectifs de recherche

Dans les années 80 et 90, plusieurs recherches ont été menées dans le but d'expliquer le processus mis en place par les élèves concernant les représentations de classes de mots et de fonctions grammaticales. Depuis, au Québec, les programmes d'enseignement du français du primaire et du secondaire ont été renouvelés à deux occasions. Les notions enseignées ont changé ainsi que notre façon de les enseigner. Après dix ans d'enseignement de la grammaire nouvelle au secondaire, il serait intéressant de connaître les représentations d'élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire concernant le groupe du nom.

Pour cette recherche, nous entendons poursuivre les objectifs suivants :

- 1) connaître les représentations du nom et du groupe du nom des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire ;
 - a) connaître la capacité des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire à identifier des noms et des groupes du nom ;
 - b) connaître les procédures des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire relativement à l'identification du nom et du groupe du nom ;
- 2) déterminer si ces représentations relèvent davantage de la grammaire nouvelle (caractéristiques morphologiques et syntaxiques) ou de la grammaire traditionnelle (caractéristiques sémantiques).

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, il convient de définir certains concepts utilisés dans ce mémoire et de présenter des notions en lien avec le nom et le groupe du nom qui sont les deux notions centrales de cette recherche.

Tout d'abord, comme nous nous intéressons aux représentations d'élèves, il convient de définir ce concept de représentation qui souvent est confondu avec celui de conception. Nous tenterons, à partir de travaux effectués par des chercheurs des domaines de la psychologie, des sciences et de la didactique, de différencier ces deux concepts susceptibles d'animer certaines discussions.

Ensuite, nous ferons un compte-rendu de ce qui est dit sur le nom et le groupe du nom par des spécialistes de la langue et dans des grammaires scolaires.

Enfin, il sera question des types de verbalisation. Comme les sujets de cette recherche ont à verbaliser leurs procédures d'identification du nom et du groupe du nom, il est important de justifier le choix du type de verbalisation que nous avons utilisé.

2.1 Représentations ou conceptions ?

Depuis quelques années, des chercheurs de différents domaines n'arrivent pas à trouver un terrain d'entente quant à l'utilisation que l'on doit faire des mots «représentation»

et «conception». C'est pour essayer d'y voir un peu plus clair que nous faisons un compte-rendu des lectures faites sur le sujet dans différents domaines.

Le terme «représentation» est utilisé dans plusieurs domaines mais pas toujours pour définir le même concept. Dupont (1989) fait un résumé du sens que prend ce mot selon le domaine étudié.

Selon Dupont (1989), dès 1898, Durkheim «introduisit le premier le terme de représentation sociale pour souligner le caractère spécifique de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle» (*ibid.*, p. 53). L'individu est donc en mesure de se créer «un système d'interprétation et de classification des personnes et des événements» (*ibid.*, p. 54) pour mieux appréhender son environnement. «La représentation sociale est à la fois un processus et un produit» (*ibid.*, p. 54). Giordan et de Vecchi (1990), dans la revue des écrits qu'ils présentent, montrent que c'est dans les années 70 que des chercheurs en physique et en biologie ont commencé à s'intéresser aux représentations des apprenants.

En psychologie cognitive, une représentation fait référence «simultanément au processus, à la structure et aux éléments constitutifs de la mémoire» (Dupont, 1989, p.54). Il s'agit donc de la façon dont les connaissances des individus sont attachées à leurs structures mentales.

L'épistémologie génétique étudie comment un individu s'approprie un savoir. Comme un savoir ne vient pas simplement se greffer à un autre, c'est l'interaction entre les savoirs qui crée les représentations. C'est pour cette raison que les connaissances antérieures (le «déjà-là») doivent être prises en considération pour continuer le développement, les apprentissages. «Les représentations conservées en mémoire [...] ne correspondent pas seulement à des images de la réalité, mais déterminent la manière d'interpréter l'environnement, de sélectionner, de comprendre et d'intégrer les informations au sein des structures existantes. [...] C'est sur ces éléments que s'élaborent les nouveaux savoirs [...]» (*ibid.*, p. 61).

Dupont (1989) conclut en rappelant «le caractère spontané et personnel des représentations, résultant du processus d'élaboration des savoirs et de construction mentale du réel, correspondant à une modalité de leur histoire et de leur pratique sociale» (*ibid.*, p. 65).

À l'instar de Dupont (1989), Migne (1994) considère le caractère personnel de la représentation et le fait qu'il s'agisse d'un modèle «d'organisation des connaissances par rapport à un problème particulier» (*ibid.*, p. 23) et ajoute qu'une représentation nécessite «un minimum de connaissances à partir desquelles elles peuvent s'élaborer» (*ibid.*, p. 12). Pour définir une représentation, il reprend la définition de Hamelin (1952) :

La représentation, c'est la création par le sujet d'un nouveau monde pour s'ajouter à l'ancien ou, dans d'autres cas, c'est la recreation de ce qui est, de ce qui possède l'actualité, mais que le sujet éprouve le besoin de refaire à sa mesure pour se l'assimiler plus complètement [...]. (Hamelin, 1952 dans Migne, 1994, p. 24)

En psychologie cognitive, Richard (1990) donne deux sens au terme représentation. Il s'agit d'abord «des structures de connaissances stabilisées en mémoire à long terme» et ensuite, «des constructions circonstancielles faites dans un contexte particulier à des fins spécifiques, élaborées dans une situation donnée et pour faire face aux exigences de la tâche en cours » (*ibid.*, p. 36). Selon Richard (1990), le premier sens du terme représentation réfère aux conceptions des sujets qui ne sont pas nécessairement des connaissances scientifiques. Quant au second sens, il réfère aux connaissances auxquelles un sujet fait appel dans des contextes bien particuliers tels lire un texte, écouter une consigne, résoudre un problème. Elles dépendent de la tâche à exécuter et de la nature des décisions à prendre.

C'est en didactique des sciences et mathématiques que l'opposition à l'utilisation du terme «représentation» se fait le plus sentir. On lui préfère le terme de «conception».

Clément (1994) considère que le terme «représentation» a de trop nombreux sens qui ne couvrent pas le sens qu'on lui donne en didactique. Son opposition à l'utilisation de «représentation» vient, entre autres, du fait que, selon lui, certains psychologues cogniticiens

considèrent que les représentations font partie de la mémoire permanente (mémoire à long terme), d'autres, de la mémoire de travail (mémoire à court terme). Selon lui, le terme de «conception» convient mieux à la psychologie cognitive car «il ne désigne que ce qui est stocké en mémoire permanente, les concepts et «modèles» qu'une personne a à sa disposition pour aborder un problème» (*ibid.*, p. 20).

Giordan et de Vecchi (1990) notent également l'ambiguïté du terme «représentation» selon les écoles qui l'utilisent. Ces auteurs ont répertorié 27 synonymes de «représentation». Ils considèrent que le terme «conception» est plus clair et ils le définissent ainsi :

Un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations-problèmes, mais surtout il met en évidence l'idée que cet ensemble traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles. (*ibid.*, p.79)

Ces auteurs considèrent que les conceptions ne sont pas seulement des produits, mais aussi des processus découlant d'une activité d'élaboration tout comme Dupont (1989) le pense des représentations.

Giordan et de Vecchi (1990) pensent que la représentation est «un modèle explicatif organisé, simple, logique, utilisé le plus souvent par analogie» (*ibid.*, p. 82) alors qu'«une conception est toujours actualisée par la situation vécue, par les questions posées» (*ibid.*, p. 82), «elle peut évoluer au fur et à mesure que la connaissance se construit» (*ibid.*, p. 84). Ils considèrent que la conception est «un processus personnel, par lequel un apprenant structure au fur et à mesure les connaissances qu'il intègre» (*ibid.*, p. 85) et qu'elle correspond «donc à une modalité de leur pratique sociale» (*ibid.*, p. 91).

Comme nous venons de le faire ressortir, plusieurs éléments de définition sont attribués à la fois au terme de représentation et à celui de conception. Les différences entre les deux termes ne semblent pas s'établir de façon tranchée. Bien qu'il ait été établi en didactique des sciences que le terme conception était celui qu'il convenait d'utiliser, en didactique des langues (Nadeau et Fisher, 2006 ; Fisher, 1996 ; Barré-De-Miniac, 1997 ;

Kilcher-Hagedorn et al., 1985 et 1987 ; Mas, 1985), le terme représentation est encore grandement utilisé et est loin d'être rejeté d'emblée. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser le terme de représentation et retenons la définition de Dupont (1989) qui considère qu'une représentation est une entité hypothétique qui est définie comme une organisation dynamique, multidimensionnelle de significations cognitives chargées affectivement qu'une personne peut accorder à un ensemble de particuliers, de classes, de relations, de structures ou de théories, dans une situation donnée, dans un projet particulier.

Cette définition s'applique bien au sujet de cette recherche qui porte sur une classe de mots, le nom, et sur son groupe, le GN, dans une tâche donnée d'identification.

Maintenant que le choix du terme représentation a été expliqué, voyons ce que disent les grammaires au sujet du nom et du groupe du nom.

2.2 Comment les grammaires définissent-elles le nom et le groupe du nom ?

Avant de prendre connaissance de ce que trouvent les élèves du secondaire dans les grammaires scolaires les plus susceptibles de se retrouver dans les étagères de leur classe de français, nous nous attardons sur ce qu'en disent Riegel et al. (2004) dans leur *Grammaire méthodique du français* ainsi que d'autres spécialistes de la langue.

2.2.1 La vision des spécialistes

Attardons-nous d'abord sur ce que les spécialistes de la langue pensent du nom et du groupe du nom puisque ce sont de leurs constats que s'inspirent les concepteurs de grammaires scolaires.

2.2.1.1 Le nom

Dans la grammaire nouvelle, le nom peut être défini sous trois angles : l'angle syntaxique, l'angle morphologique et l'angle sémantique. Sur le plan syntaxique, le nom se définit comme étant «l'élément central du groupe nominal [le noyau] : il y est régulièrement précédé d'un déterminant et peut être accompagné de modificateurs [les expansions]» (Riegel et al., 2004, p.164). Sur le plan morphologique, le nom possède un genre «qui lui est inhérent» et un nombre «qui varie selon les choix communicatifs du locuteurs» (*ibid.*, p. 168). Sur le plan sémantique, Riegel et al. (2004) vont au-delà des définitions du nom données par les grammaires traditionnelles qui stipulent qu'un nom désignait les êtres et les choses. Ils y incluent les propriétés (*courage*), les états (*fatigue*), les sentiments (*déception*), les procès (*lecture*), les relations (*opposition*) et les quantités (*multitude*). Les noms renvoient à «des réalités notionnelles (des concepts) de tous ordres, mais qui ont en commun d'être conçues comme des «objets de pensée» que l'on peut évoquer en tant que tels» (*ibid.*, p.169).

2.2.1.2 Les sortes de noms

Il existe deux grandes sortes de noms : les noms propres et les noms communs. Les premiers s'écrivent avec une lettre majuscule et, habituellement, sans déterminant (parfois un déterminant défini : *la France, les Tremblay*). Riegel et al. (2004) stipulent que «les individus «nommables» par un nom propre appartiennent [...] à des secteurs privilégiés tels que les personnes, animaux familiers, pays, villes, cours d'eau, institutions (l'*État*, l'*Académie française*, etc.), bien que des facteurs sociaux ou affectifs particuliers permettent d'étendre cette nomination à d'autres types d'objets» (*ibid.*, p. 176). Ces mêmes auteurs classent les noms communs selon trois points de vue : le premier est d'établir si le nom est comptable ou massif, le second est d'établir si le nom est animé ou non animé et le dernier est d'établir si le nom est concret ou abstrait.

Les noms comptables sont des réalités que l'on peut dénombrer (*pomme, crayon, chemise*) et que l'on peut combiner «avec tous les déterminants indiquant la quantification numérale (*un, cinq, plusieurs, quelques*)» (Riegel et al., 2004, p.170). Les noms massifs

désignent «des substances continues qui obéissent aux principes de la référence cumulative homogène (*de l'eau + de l'eau = de l'eau*) et de l'homogénéité distributive (*de l'eau* désigne de façon récursive les parties et les parties des parties d'une même substance)» (Riegel et al., p.170). Les noms massifs sont donc combinés à des déterminants partitifs (*de l'eau, du vin, du café, de la farine, du sable*). Employés comme noms comptables, ces mots prennent la forme d'une entité discontinue et «désignent des sous-espèces et des portions ou quantités» (*ibid.*, p. 170) de ces entités: *des vins australiens, deux cafés*.

À propos des noms, Bosveld-de Smet (2001) se sert des notions de «broyeur universel» et de «trieur universel» pour identifier les noms comptables et massifs (aussi appelés non comptables) et vérifier si les noms d'une catégorie peuvent passer à l'autre. «Le broyeur permet de passer du comptable au non comptable sans problème (*un mouton / du mouton*), le trieur nous garantit le passage souple du non comptable au comptable (*du vin / des vins*)» (Bosveld-de Smet, 2001, p. 29). Certains noms comme *anneau* ou *argent* (monnaie) seraient des noms fondamentalement comptable et fondamentalement non comptable parce ce qu'ils résistent l'un au «broyage» (*un anneau / ?? de l'anneau*), l'autre au «triage» (*de l'argent / ?? un argent*).

En ce qui concerne les noms animés/inanimés, ce sont des oppositions morphosyntaxiques dans le domaine de la pronominalisation qui les distinguent. Si un nom est animé, on emploiera le pronom interrogatif «qui» alors qu'on emploiera «que/quoi» s'il est non animé. *Qui est venu ? Le voisin* [+animé]. *De qui parles-tu ? Du voisin* [+animé]. *Que vois-tu ? La route* [-animé]. *De quoi avez-vous discuté ? Des élections* [-animé]. Toutefois, il faut préciser que le pronom interrogatif «qui» a les traits sémantiques [+humain] plutôt que [+animé] puisqu'un animal [+animé] [-humain] ne saurait être remplacé par «qui» mais plutôt par «que». *Que vois-tu ? Des oiseaux* [+animé] [-humain] (Riegel et al., 2004, p. 170).

Les noms concrets/abstraites se distinguent également par les sens. Si un mot (ou plutôt sa réalité) peut être perçu par un des cinq sens, c'est un nom concret sinon, c'est un nom abstrait. Dans cette dernière catégorie, on retrouve donc les noms de propriété

(*faiblesse*), de processus (*construction*), de relation (*infériorité*), de sentiment (*joie*) (Riegel et al., 2004, p. 171).

Benninger (2001) s'appuie sur deux critères pour définir les noms concrets/abstrait : l'opposition matériel/immatériel et l'autonomie référentielle. Concrets sont les noms dont les référents sont matériels (*rocher, plante, chien*) et abstraits sont les noms dont les référents sont immatériels (*blancheur, tristesse, explosion*). En ce qui concerne l'autonomie référentielle, Benninger (2001) mentionne que c'est le contenu de pensée évoqué par un nom qui fait prendre son sens à l'opposition concret/abstrait, car ce type de contenu de pensée correspond à un objet (entité conçue comme indépendante, constituant un tout autonome) ou ne correspond pas à un véritable objet (une entité dépendante) qui ne peut être conçu en dehors d'une propriété ou d'une relation.

Par exemple, *sonate, âme, loi, poème, moment, triangle* sont considérés comme concrets, même s'ils représentent une entité immatérielle, car «ils sont ontologiquement indépendants et leurs référents respectifs sont [...] autonomes [...]» (Benninger, 2001, p.13). Considéré comme concret par Benninger (2001), le nom *moment* n'a pourtant pas été reconnu par des élèves de 3^e année dans la recherche de Nadeau (1996) et il aurait été intéressant de connaître le référent autonome du nom *âme* qui selon Riegel et al. (2004) serait un nom abstrait (non perceptible par les sens). *Blancheur* et *rondeur* sont abstraits parce qu'ils ne se perçoivent qu'avec le support d'objets blancs ou ronds (Benninger, 2001). Benninger (2001) mentionne toutefois que cette présentation est loin d'être exhaustive et ne retient que deux sous-catégories de noms abstraits : les noms de propriété (*blancheur, rondeur*) et les noms de sentiment (*peur, amour*).

Cette catégorie de noms, concret/abstrait, reste difficile à définir avec justesse. Une définition comme celle de Riegel et al. (2004) semble être la plus facile à présenter à des élèves mais laisse tout de même place à une certaine ambiguïté. Ainsi le mot *silence* serait abstrait puisqu'il n'est pas perceptible par les sens (peut-on entendre le silence ?) alors que le mot *bruit* serait concret car on peut le percevoir par l'ouïe. La définition de Benninger (2001)

présente une nouvelle dimension avec l'aspect des référents autonomes mais une telle notion n'élimine en rien l'ambiguïté de la définition. Au contraire, elle ne fait que l'accentuer.

Dans leur recherche, Kilcher-Hagedorn et al. (1987) étaient particulièrement intéressées «à comparer la reconnaissance des noms concrets et abstraits» (*ibid.*, p. 48). Parmi les 41 noms de l'Ensemble-noms présenté aux sujets, 10 étaient des noms abstraits (*méchanceté, tranquillité, curiosité, arrivée, matinée, envie, peur, réaction, joie, transport*) et, parmi le Texte-noms, neuf éléments sur dix étaient identiques (seul *méchanceté* avait été remplacé par *escalade*). Ces auteures ne donnent pas une définition de ce qu'elles entendent par nom abstrait. Elles mentionnent toutefois qu'il est possible de distinguer les noms animés des autres catégories de noms en les insérant dans la phrase «je pense à... (Pierre, ma chienne, le cirque, la mort)» et en les remplaçant par un pronom. Ainsi, les formes qu'on substitue aux animées («à elle», «à lui») sont différentes de la forme qui remplace les inanimés ou les noms abstraits («j'y pense»). Cette procédure ne nous permet toutefois pas d'établir une définition du nom abstrait selon ces auteures, mais on remarque des noms de propriétés, de sentiments, de processus, tout comme chez Riegel et al. (2004). Dans les deux épreuves, les noms abstraits ont été parmi les plus mal reconnus. Les procédures utilisées par les sujets, bien que faisant référence aux traits syntaxiques des noms, n'ont pas aidé à l'identification de ce type de nom. Ce qui a amené les auteures à penser que «ce décalage entre les résultats aux épreuves et la nature des arguments évoqués [...] indique que les procédures effectives des élèves sont moins systématiques que ne le laissent croire leurs arguments» (*ibid.*, p. 83).

Nous nous intéressons également aux noms concrets/abstrait dans notre test et nous pourrions ainsi comparer les résultats des élèves du secondaire avec ceux du primaire en adoptant la définition de Riegel et al. (2004).

Riegel et al. (2004) mentionnent d'autres sous-catégories pouvant être incluses dans les trois précédentes (comptable/non comptable, animé/non animé et concret/abstrait) : les noms de propriété (*fierté, courage*), les noms collectifs (*foule, groupe, escouade*) et les noms à complément propositionnel qui sont «essentiellement, mais pas exclusivement, des

substantifs déverbaux (*impression, pressentiment, conviction, pensée*, etc. mais aussi *conscience, hypothèse, idée, intuition, peur, douleur*) dont le complément développe et spécifie le contenu» (*ibid.*, p. 171). Il y a aussi les noms relationnels (*mari, patron*), les noms d'agent (*auteur*), d'action (*mastication*), de statut (*député*), etc.

Dans le test soumis à nos sujets, nous avons tenu à inclure des noms des principales catégories afin de déterminer si certaines de ces catégories sont mieux ou plus difficilement identifiées que d'autres comme ce fut le cas dans des recherches ayant pour sujets des élèves de niveau primaire (les noms abstraits moins bien reconnus chez Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987) et Nadeau (1996), les noms concrets inanimés moins bien reconnus chez Nadeau (1996), les pronoms identifiés comme des noms chez Nadeau (1996), les noms transcategoriels moins bien reconnus chez Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987)). Ces catégories nous guideront quant aux représentations que se font les élèves du secondaire concernant le nom.

2.2.1.3 Le genre et le nombre des noms communs

Les noms inanimés ont un genre arbitraire : masculin ou féminin. Ils ne suivent aucune règle définie même si l'on peut affirmer certains constats : les noms non animés se terminant en -isme -asme (*dynamisme, pléonasme, activisme*) sont masculins, ceux en -ade -ude (*promenade, ruade, solitude*) sont féminins, ceux en -ette (*camionnette*) sont également féminins, ceux en -ille (*vrille, grille, bille*), excepté gorille, sont féminins tout comme ceux qui se terminent en -aison (*maison, inclinaison, raison*) (Riegel et al., 2004, p. 172).

Les noms animés, quant à eux, font une distinction de genre, en règle générale, en rapport au sexe. Il existe cependant des noms féminins qui réfèrent habituellement à des fonctions masculines (*recrue, sentinelle, vigie*) et des noms masculins qui réfèrent à des femmes (*mannequin, tendron*) (Riegel et al., 2004, p. 172).

Les noms comptables sont ceux auxquels on peut appliquer la règle du nombre. Certains noms massifs (non comptables) peuvent aussi recevoir la marque du nombre mais l'entité du mot est alors modifiée (*du vin*, l'objet et *des vins australiens*, une sorte de vin). Les noms collectifs, même s'ils réfèrent à un seul concept incluant plusieurs éléments (*un groupe* inclut *plusieurs membres*), peuvent être pluralisés (*les groupes*) (Riegel et al., 2004, p. 174).

La marque du pluriel est généralement -S à moins que les noms ne se terminent déjà par -S, -X et -Z. Les noms se terminant par -au, -eau, -eu prennent un -X au pluriel et les noms en -al font -aux. Certains noms font exceptions à cette règle : *landau*, *sarrau*, *bleu*, *pneu*, *émeu*, *feu*, *bal*, *carnaval*, *cérémonial*, *chacal*, *festival*, *récital*, *régat*, *rorqual*. Les noms en -ou faisant exception sont : *bijou*, *caillou*, *chou*, *genou*, *hibou*, *joujou*, *pou* et *ripou*. Les noms en -ail qui font -aux au pluriel sont : *bail*, *corail*, *émail*, *soupirail*, *travail*, *vantail*, *vitrail*. Trois mots ont une forme au pluriel tout à fait irrégulière, il s'agit d'*œil*, de *ciel* et d'*aïeul* qui font *yeux* (mais pas dans *œils-de-bœuf*), *cieux* (mais pas dans *ciels de lit*) et *aïeux* (qui fait *aïeules* au féminin pluriel) (Riegel et al., 2004, p. 174).

Enfin, les noms composés prennent la marque du pluriel seulement si ce nom est composé d'un nom et/ou d'un adjectif (*des rouges-gorges*) ; les autres éléments demeurent invariables (*des laissez-passer*, *des arrière-plans*, *des contre-fenêtres*). Il y a évidemment des exceptions comme *des nouveau-nés* (car *nouveau* a une valeur adverbiale) ou *des timbres-poste*, *des arcs-en-ciel* (car le second nom a la fonction de complément du nom) (*ibid.*, p. 175). Les rectifications orthographiques approuvées par l'Académie française en 1990 sont venues modifier l'orthographe des noms composés au pluriel. La règle dit que les noms composés, avec un trait d'union, formés à l'origine soit d'une forme verbale et d'un nom, soit d'une préposition et d'un nom, parce que perçus comme des mots simples, prennent la marque du pluriel au second élément, seulement et toujours lorsqu'ils sont au pluriel (*un essuie-main*, *des essuie-mains*, *un cure-ongle*, *des cure-ongles*, *un garde-côte*, *des garde-côtes*) (Renouvo, 2005).

2.2.1.4 Le genre et le nombre des noms propres

C'est leur sexe qui confère le genre aux noms propres (*Paul est content. / Virginie est contente.*). Les noms de pays se terminant en -e sont féminins, les autres sont masculins (*la France / le Canada*). Les noms de bateaux et d'avions sont masculins (*un Boeing / le Queen-Elizabeth*). Lorsque l'on réfère à une dynastie, le nom propre prend la marque du pluriel (*les Windsors*). Lorsqu'un nom propre implique un référent de pluralité, le nom prend la marque du pluriel (*les États-Unis / les Seychelles*) (Riegel et al., 2004, p. 178). Dans notre recherche, nous vérifierons si les élèves du secondaire ont recours aux critères morphologiques des noms pour les identifier puisque notre test offre une variété morphologique.

2.2.1.5 Le groupe du nom

Riegel et al. (2004) considèrent tout d'abord que le groupe du nom peut être caractérisé de façon externe et interne. Si nous prenons en considération les constructions dans lesquelles il peut se retrouver et les fonctions qu'il peut assumer, c'est que le GN (groupe du nom) est considéré d'un point de vue externe (ou distributionnel). Par contre, si sa structure et sa décomposition sont les éléments auxquels nous accordons notre intérêt, c'est que le GN est considéré d'un point de vue interne. C'est donc de ces deux points de vue que le groupe du nom sera étudié dans cette recherche.

Riegel et al. (2004), qui adoptent la terminologie de la grammaire traditionnelle, attribuent plusieurs fonctions possibles au GN (point de vue externe) : sujet (*Les chiens aboient.*), complément circonstanciel construit sans préposition³ (*Cet été, les touristes pourront assister à un spectacle.*), complément d'objet direct (*Pierre connaît mon voisin.*), attribut du sujet (*Pierre était mon voisin.*), attribut de l'objet (*On l'appelait «l'idole des jeunes».*), constituant d'un groupe prépositionnel étant lui-même complément d'objet indirect

³ Cette fonction n'est pas un élément de la grammaire nouvelle. Elle a fait place à la fonction *complément de phrase* identifiable grâce aux propriétés suivantes : le complément de phrase est effaçable, déplaçable et dédoublable.

du verbe (*Il ressemble à son père.*) ou complément circonstanciel (*Dans tous les cas de figure, il faut renoncer à ce projet.*) ou complément du nom (*L'impôt sur les grandes fortunes rapporte moins que prévu.*) ou de l'adjectif (*La fille est digne de la mère.*) ainsi que constituant détaché d'un autre groupe nominal (*Le pilote, un vétéran de la deuxième guerre mondiale, a été légèrement blessé.*).

Du point de vue interne, le groupe du nom est minimalement constitué d'un déterminant et d'un nom auquel on peut ajouter un ou plusieurs modificateurs : adjectif qualificatif, groupe prépositionnel, subordonnée relative ou complétive souvent réduite à une construction infinitive. Ces ajouts, avec le GN minimal, constituent alors un GN étendu.

Les auteurs mentionnent toutefois que «cette définition minimale doit néanmoins être assouplie» (*ibid.*, p. 148). Plusieurs noms propres ne sont pas utilisés avec un déterminant aussi, dans certaines circonstances, les noms communs sont utilisés sans déterminant (*Pierre est malade. / Le récit d'aventure est à l'étude.*).

Avant de connaître leurs représentations, voyons ce que les élèves retrouvent à propos du nom et du groupe du nom dans les grammaires scolaires. Nous comparerons leur contenu avec la grammaire de Riegel et al. (2004).

2.2.2 Les grammaires scolaires

Pour appuyer les élèves dans leurs apprentissages concernant des notions grammaticales, il a fallu renouveler le matériel pédagogique dans les écoles et, par le fait même, fournir aux élèves des grammaires scolaires en lien avec la nouvelle grammaire. Avec l'arrivée du programme de français de 1995 instaurant cette grammaire nouvelle, plusieurs grammaires destinées aux élèves (ainsi qu'aux enseignants et parfois même aux parents) ont vu le jour.

Pour modifier leur enseignement de la grammaire, bon nombre d'enseignants ont consulté des manuels de référence en plus de suivre de nombreuses formations. La façon d'enseigner et de comprendre la grammaire était transformée. Un nouveau métalangage était présenté. Les notions de groupe, de phrase de base et de manipulations syntaxiques étaient nouvelles pour la plupart et la «grammaire» redevenait un outil de référence indispensable. Or, avant de nous pencher sur les conceptions du groupe du nom chez des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire, il est important de faire un compte rendu des concepts de nom et de groupe du nom présentés dans quelques grammaires que l'on peut retrouver dans les classes de français du secondaire : *La Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, *La grammaire 100% au secondaire* et *Construire la grammaire*.

2.2.2.1 Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui (1999)

Cet ouvrage a été «conçu pour soutenir la mise en œuvre des programmes ministériels d'études du français du primaire et du secondaire». L'expérience nous démontre que cet outil est un des manuels de référence que l'on retrouve le plus dans les classes de français bien qu'il ne soit pas nécessairement utilisé par les élèves mais consulté par un grand nombre d'enseignants de français (Vincent, 2005). Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999) attribuent le même type de caractéristiques au nom que Riegel et al. (2004) : sémantiques, morphologiques et syntaxiques. Ces auteurs présentent deux sortes de nom : les noms communs et les noms propres qui, comme le soulignaient Riegel et al. (2004), s'écrivent toujours avec une lettre majuscule et «désignent le plus souvent des personnes, des lieux, des époques (*Félix Leclerc, Genève, le Moyen Âge*). Les traits sémantiques diffèrent quelque peu de ceux de Riegel et al. (2004). Chartrand et al. (1999) retiennent les traits animé (humain ou animal)/non animé (chose), humain (réalité appartenant à l'espèce humaine)/non humain (réalité n'appartenant pas à l'espèce humaine), comptable (réalité qu'on peut compter)/non comptable (réalité qu'on ne peut pas compter), individuel (réalité distincte non collective)/collectif (un ensemble, une collection) et concret (réalité perceptible par les sens)/abstrait (réalité non perceptible par le sens) (*ibid.*, p. 123 et ss).

Les mêmes caractéristiques morphologiques sont reprises : le nom a un genre et un nombre mais il peut aussi être simple (indécomposable : *enfant*) ou complexe (composé : *porte-bonheur*, dérivé : *relecture*) (*ibid.*, p. 126 et ss).

Sur le plan syntaxique, les auteurs parlent du nom comme étant le «noyau» du GN. Ce noyau peut avoir une ou plusieurs expansions (que Riegel et al. (2004) nomment des modificateurs) et ces expansions ne remplissent qu'une seule et même fonction : complément du nom (*ibid.*, p. 130). Les auteurs rappellent que le nom peut s'employer avec ou sans déterminant et qu'il est donneur de genre, de nombre et de personne.

Le GN peut avoir plusieurs constructions et son noyau peut être un nom commun ou un nom propre. Les principales réalisations des expansions du nom, donc des compléments du nom, sont : un groupe adjectival (*On m'a donné quatre petits chatons.*), un groupe prépositionnel (*C'est le chat de la voisine.*), une subordonnée relative (*Ces chats qui miaulent sans arrêt m'énervent.*), un groupe du nom (*Ma chatte Joséphine est une bête magnifique.*) et un groupe participial (*Rien de tel qu'un chat sachant chasser les souris.*). On mentionne tout de même qu'un groupe adverbial ou une subordonnée complétive peut se retrouver en position complément du nom (*Mon chat a été recueilli par des gens bien. / L'idée que tu viennes avec Joséphine me réjouit.*) (*ibid.*, p. 135-136).

Les auteurs de la *Grammaire pédagogique du français* proposent des procédures pour délimiter un GN à l'aide de manipulations syntaxiques. On y apprend qu'un GN est pronominalisable (*ibid.*, p. 134). C'est donc, entre autres, à l'aide de la substitution par un pronom qu'on détermine un GN (à moins qu'il ne soit un complément de phrase qui ne désigne pas un lieu) mais encore faut-il savoir par quel sorte de pronom le remplacer, savoir bien le choisir et le placer au bon endroit dans la phrase pour que la procédure fonctionne.

Chartrand et al. (1999) proposent d'utiliser les pronoms *il/elle/ils/elles/le/l'/la/les/en/cela/ça* pour identifier un GN. Il faut cependant connaître la fonction grammaticale du groupe du nom pour savoir par quel pronom le remplacer convenablement et vice versa. Pour identifier un GN sujet, on utilise *il/elle/ils/elles/cela/ça* (*Le chat noir symbolise la mort dans*

plusieurs cultures. / *Il symbolise la mort dans plusieurs cultures.*). Pour identifier un complément de phrase désignant un lieu (groupe prépositionnel et non pas groupe du nom), on utilise le *y* (*Cet artiste a peint de nombreux paysages en Gaspésie.* / *Cet artiste y a peint de nombreux paysages.*). Cependant, un GN complément de phrase ne peut pas être pronominalisé (*La nuit, tous les chats sont gris.* / **Tous les chats y sont gris.*). Pour identifier un GN complément direct du verbe, on utilise *le/la/les/l'/en/cela/ça* (*L'Égypte ancienne vénér^{ait} les chats.* / *L'Égypte ancienne les vénér^{ait}.*). Pour identifier un GN attribut du sujet, on utilise *le/l'* (*Au Japon, le chat est un animal de mauvais augure.* / *Au Japon, le chat l'est.*) mais pour identifier un GN attribut du complément direct, la pronominalisation ne peut être employée. Seul le complément direct du verbe peut être pronominalisé (*Je trouve cette chatte excellente acrobate.* / **Je la trouve excellente acrobate*) et la situation se répète quand le GN est complément du nom (*Ma chatte Minette dort sur mon lit.* / **Ma chatte le/la/cela/ça dort sur mon lit.*) (*ibid.*, p. 103, 105, 107, 113, 115 et 138). La pronominalisation s'avère une procédure efficace pour identifier certains groupes du nom mais elle n'est pas infaillible puisque des groupes de mots autres que des GN peuvent être identifiés. Par exemple, un Gadj peut être identifié comme attribut du sujet (*Ce film est émouvant.* / *Ce film l'est.*) ou un GVinf peut être identifié comme un complément direct du verbe (*Myriam adore danser le tango.* / *Myriam adore cela.*) C'est pourquoi Chartrand et al. (1999) proposent des procédures complémentaires pour identifier des groupes du nom selon leurs fonctions respectives.

Pour le sujet, les auteurs suggèrent aussi l'encadrement par *c'est... qui....* Pour le complément de phrase, ils suggèrent le déplacement et l'effacement. Pour le complément direct du verbe, ils suggèrent l'encadrement par *c'est... que....* Il est important de rappeler que ces procédures doivent être utilisées avec celles précédemment mentionnées car utilisées seules, elles permettent d'identifier tous les groupes de mots pouvant avoir la fonction de sujet (groupe du nom, pronom, groupe infinitif, subordonnée complétive) et de complément du verbe (groupe du nom, pronom, groupe infinitif, subordonnée complétive). Pour les autres fonctions, ce sont des caractéristiques allant du déplacement du groupe de mots à l'utilisation de virgules en passant par l'effacement qui constituent des procédures possibles pour identifier les groupes du nom.

Les fonctions du GN sont donc les suivantes : sujet, complément de phrase, complément direct du verbe, attribut du sujet, complément du nom et attribut du complément direct. En consultant les sections sur le verbe impersonnel et les phrases à présentatif, on apprend que le GN peut aussi être un complément du verbe impersonnel et une expansion du présentatif. Un chapitre complet porte sur les premières fonctions que nous avons nommées et sur les moyens à utiliser pour les identifier (manipulations syntaxiques) (*ibid.*, p. 137 et 138).

2.2.2.2 La grammaire 100% au secondaire (1998)

Chénard, Desjardins et L'Écuyer (1998) proposent une démarche réaliste et pratique et appliquent les principes de l'enseignement stratégique en adoptant différentes formes de présentation des notions grammaticales. Sur le plan sémantique, les auteures désignent le nom comme une réalité concrète ou une notion abstraite comme un sentiment, une période de temps, une personne, un objet, un concept, un animal, un lieu ou un ensemble (*ibid.*, p. 105) et disent que le nom se distingue au niveau du sens puisqu'on retrouve des noms communs et propres, individuels et collectifs, concrets et abstraits, animés et non animés, humains et non humains ainsi que comptables et non comptables (*ibid.*, p. 106). On précise que «ces distinctions seront utiles pour établir les règles d'accord du nom et pour choisir le pronom qui devra remplacer le nom si on désire le pronominaliser» (*ibid.*, p. 106). Syntaxiquement, le nom est le noyau du GN, il commande l'accord des éléments du GN, il est généralement précédé d'un déterminant, enrichi de compléments et a les fonctions de sujet, de complément ou d'attribut (*ibid.*, p. 105). Leur définition morphologique du nom est comparable à celle de Chartrand et al. (1999).

On mentionne que pour reconnaître un nom, on doit observer la présence d'un déterminant dans la plupart des cas, le remplacer par un autre nom et tenter de l'effacer. Si l'effacement est impossible, il s'agit d'un nom (*ibid.*, p. 106).

Les éléments du groupe du nom, selon les auteures, s'apparentent à ceux de Chartrand et al. (1999), mais elles ajoutent le pronom comme élément à part entière du groupe du nom et non pas comme un effet de la pronominalisation d'un GN (*ibid.*, p. 9). Pour Riegel et al. (2004, p. 193), la définition de pronom comme «mot qui remplace le nom» est doublement malheureuse. D'abord, le pronom est un substitut du groupe nominal et non pas du nom isolé. D'autre part, des pronoms tels «je» et «tu» ne remplacent rien. De plus, les pronoms ne servent pas qu'à remplacer des groupes du nom, ils servent à remplacer des adjectifs (*Je suis content.* / *Je le suis.*), des groupes prépositionnels (*Il ressemble à son père.* / *Il lui ressemble.*), des propositions (*Pierre nous aidera.* / *Je le sais.*). Quant aux expansions, dans Chénard et al. (1998), elles ont la fonction de complément du nom et elles peuvent être construites de diverses façons dont le groupe du nom (*Le poète Nelligan m'a bouleversé.*), le groupe prépositionnel (*J'ai visité le village de Namur.*), le groupe adjectival (*Il peint de grandes fresques.*), le groupe participial (*Emprunte les sentiers éclairés.*), le groupe adverbial (*J'ai rencontré une personne bien.*), le groupe infinitif (*Le rituel – laver, brosser, rincer – est assommant.*) et la phrase subordonnée relative (*Celui qui pleure est le mien.*) (*ibid.*, p. 46).

Le GN peut avoir les fonctions suivantes : sujet (*Luc mange.*), complément direct du verbe (*Luc mange des fruits.*), complément indirect du verbe (pour le pronom «lui») (*Je le lui ai dit.*), complément de phrase (*Tous les jours, il se rend au restaurant.*), complément du présentatif (*C'est mon meilleur ami.*), complément du verbe impersonnel (*Il faut différentes procédures.*), complément du nom (*Vicky, ton amie, est très sportive.*), attribut du sujet (*Le saumon est un poisson.*) et attribut du complément direct (*Il l'appelle mon trésor.*) (*ibid.*, p. 9).

2.2.2.3 Construire la grammaire (1998)

La grammaire de Boulanger, Francoeur-Bellavance et Pepin (1998) présente le nom comme étant le noyau du groupe du nom du point de vue syntaxique. Du point de vue du sens, on y mentionne que les noms sont des mots qui renvoient à ce dont on parle, c'est-à-dire aux différents êtres, choses et notions (*ibid.*, p. 104). On mentionne également qu'il y a deux

sortes de noms : propre et commun. Le nom propre désigne un être ou une personne unique (prénom, nom de famille, nom de peuple, surnom, lieu, réalité géographique) mais n'a pas de définition précise. Il prend une majuscule et peut être précédé d'un déterminant. Le nom commun peut être divisé en sous-catégories : concret/abstrait, humain/non humain, animé/non animé et comptable/non comptable. Du point de vue de la forme (morphologie), le nom a un genre grammatical et «prend le nombre décidé par l'émetteur en fonction de la situation de communication» (*ibid.*, p. 118).

Le groupe du nom est formé du nom noyau qui, habituellement, est accompagné d'un déterminant et qui peut être accompagné d'un complément du nom. Boulanger et al. (1998) définissent le complément du nom comme étant «un groupe facultatif [...] dont le rôle est d'ajouter de l'information au nom» (*ibid.*, p. 100). Le complément du nom peut être occupé par un groupe adjectival (*les jeunes sœurs de ma voisine*), par un groupe prépositionnel (*les jeunes sœurs de ma voisine*) ou par une phrase subordonnée (*la cantatrice que je préfère*) (*ibid.*, p. 101). On ne fait pas mention du groupe du nom ayant la fonction de complément du nom.

Les fonctions du groupe du nom sont sujet et complément du verbe (*ibid.*, p. 103). On mentionne que le groupe du nom peut faire partie d'un groupe prépositionnel sans lui attribuer le titre d'expansion de la préposition. On précise que le phénomène de retrouver un GN emboîté dans un Gprép (groupe prépositionnel) lui-même emboîté dans un autre GN s'appelle la récursivité. On ne mentionne pas que le groupe du nom peut se retrouver en position de complément de phrase. Mais lorsque l'on consulte la section sur le complément de phrase (CP), l'exemple donné utilise un GN en position CP (*Les élèves travaillent le matin*). On ne mentionne pas que le groupe du nom peut occuper la fonction de complément du nom, seuls le groupe adjectival, le groupe prépositionnel et la subordonnée sont mentionnés.

Les tableaux 2.1 et 2.2 dressent le portrait des similitudes et différences entre les grammaires dont il a été question précédemment. Nous constatons que les caractéristiques du nom sont sensiblement les mêmes pour les quatre grammaires. Les sous-catégories du nom

de Riegel et al. (2004) semblent moins nombreuses, mais c'est qu'elles comportent elles-mêmes d'autres sous-catégories que nous avons mentionnées dans la section 2.2.1.2.

Tableau 2.1
Les caractéristiques du nom selon quatre grammaires

	Riegel et al. (2004)	Chartrand et al. (1999)	Chénard et al. (1998)	Boulanger et al. (1999)
Caractéristiques sémantiques				
sortes	<ul style="list-style-type: none"> propre commun 	<ul style="list-style-type: none"> propre commun 	<ul style="list-style-type: none"> propre commun 	<ul style="list-style-type: none"> propre commun
sous-catégories	<ul style="list-style-type: none"> animé non animé comptable massif collectif concret abstrait de propriété à complément prépositionnel 	<ul style="list-style-type: none"> animé non animé humain non humain comptable non comptable individuel collectif concret abstrait 	<ul style="list-style-type: none"> animé non animé humain non humain comptable non comptable individuel collectif concret abstrait 	<ul style="list-style-type: none"> animé non animé humain non humain comptable non comptable concret abstrait
Caractéristiques morphologiques	<ul style="list-style-type: none"> genre nombre 	<ul style="list-style-type: none"> genre nombre simple composé 	<ul style="list-style-type: none"> genre nombre simple composé 	<ul style="list-style-type: none"> genre nombre
Caractéristiques syntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> élément central du GN Dét + n.c. n.p. n.c. régulièrement précédé d'un déterminant 	<ul style="list-style-type: none"> noyau du GN Dét + n.c. n.p. avec ou sans déterminant donneur de genre, nombre et personne 	<ul style="list-style-type: none"> noyau du GN Dét + n.c. n.p. pronom précédé d'un déterminant sauf certains cas commande l'accord en genre et en nombre des éléments du GN 	<ul style="list-style-type: none"> noyau du GN Dét. + n.c. souvent précédé d'un déterminant

Tableau 2.2
Le GN selon quatre grammaires

	Riegel et al. (2004)	Chartrand et al. (1999)	Chénard et al. (1998)	Boulanger et al. (1999)
Fonctions ¹ possibles du GN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sujet ▪ complément circonstanciel sans préposition ▪ complément d'objet direct ▪ attribut du sujet ▪ attribut de l'objet ▪ constituant facultatif détaché derrière un autre groupe nominal ▪ constituant d'un groupe prépositionnel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sujet ▪ complément de phrase ▪ complément direct du verbe ▪ attribut du sujet ▪ attribut du complément direct ▪ complément du nom ▪ expansion du présentatif ▪ complément du verbe impersonnel ▪ expansion de la préposition 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sujet ▪ complément de phrase ▪ complément direct ▪ attribut du sujet ▪ attribut du complément direct ▪ complément du nom ▪ complément du présentatif ▪ complément du verbe impersonnel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sujet ▪ complément du verbe ▪ attribut ▪ fait partie du Gprép
Expansions dans le GN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ adjectif ▪ groupe prépositionnel ▪ subordonnée relative ▪ subordonnée complétive souvent réduite à une construction infinitive 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gadj ▪ Gprép ▪ GN ▪ Gpart ▪ Gadv ▪ subordonnée relative ▪ subordonnée complétive 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gadj ▪ Gprép ▪ GN ▪ Gvpart ▪ Gadv ▪ P subordonnée relative ▪ P subordonnée complétive ▪ GVinf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gadj ▪ Gprép ▪ phrase subordonnée

¹ Riegel et al. (2004) n'utilisent pas le mot «fonction» mais plutôt l'expression «positionnement syntaxique».

Il existe une certaine ambiguïté concernant les expansions possibles dans le GN tel que nous les avons exposées dans le tableau 2.2. Les différentes grammaires n'utilisent pas le même vocabulaire et certaines poussent plus loin que d'autres l'analyse de ces expansions. Il en va de même pour les différentes fonctions possibles du GN. Ce qui rend le travail d'analyse d'autant plus difficile.

Les grammaires de Chartrand et al. (1999) et Chénard et al. (1998) semblent être les grammaires scolaires les plus complètes à se retrouver dans les classes de français de l'école fréquentée par les sujets de cette recherche pour les notions de nom et de groupe du nom. Même si Chénard et al. (1998) considèrent le pronom comme une composante minimale du groupe du nom, nous ne comptabiliserons pas les pronoms du test comme des GN, mais bien comme des pronoms tel que le mentionnent Riegel et al. (2004) dans leur grammaire (classe grammaticale différente du nom et résultante de la pronominalisation de diverses classes de mots) et considérerons leur identification comme des erreurs.

Avant de passer au chapitre suivant sur la méthodologie et d'expliquer la procédure de notre cueillette de données, il nous importe de présenter les divers types de verbalisation afin de pouvoir justifier la méthode que nous avons choisie d'employer.

2.3 La verbalisation

Comme nous l'avons précisé au chapitre précédent, les objectifs de cette recherche sont de connaître les représentations et les procédures d'identification du nom et du groupe du nom chez des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire et de vérifier si elles relèvent davantage de la grammaire traditionnelle ou de la grammaire nouvelle. Pour atteindre ces objectifs, des sujets ont bien voulu se soumettre à un test écrit d'identification des noms et des groupes du nom dont le détail vous est présenté au chapitre suivant sur la méthodologie. À la suite de ce test, les sujets devaient verbaliser des procédures et c'est pourquoi la prochaine section explique ce qu'est la verbalisation.

Les techniques de verbalisation sont utilisées dans plusieurs domaines dont la psychologie cognitive et la didactique et font parfois l'objet de critiques quant aux limites qu'elles comportent. Nous présentons donc ici différents types de verbalisation avec leurs avantages et leurs limites pour ensuite préciser le type de verbalisation préconisé pour cette recherche.

2.3.1 Qu'est-ce que la verbalisation ?

Caverni (1988) définit la verbalisation comme étant «la production d'énoncé(s) en langue naturelle. Ces énoncés ne sont pas spontanés : ils sont provoqués à des fins de recherche» (*ibid.*, p. 255). Boyer (1997) affirme qu'il s'agit de l'«ensemble des méthodes qui s'appuient sur le témoignage verbal des sujets pour obtenir des informations sur les processus mentaux associés à des tâches déterminées» (*ibid.*, p. 205). Ce dernier précise qu'il ne faut pas confondre la verbalisation avec la rétrospection où le sujet interprète lui-même «ce qu'il considère comme des processus mentaux» alors que lors d'une verbalisation, «c'est l'expérimentateur qui interprète [les] données au moyen d'une technique d'analyse de corpus appropriée» (*ibid.*, p. 205).

L'objet de la verbalisation peut différer selon ce que l'on demande au sujet. Ce dernier peut verbaliser les informations traitées, les opérations effectuées ou encore les justifications sur les informations traitées et/ou opérations effectuées (Caverni, 1988, p. 255). L'objet de la verbalisation dans cette recherche est la justification des opérations effectuées (Pourquoi as-tu surligné ce mot ? Pourquoi n'as-tu pas surligné ce mot ?). Peu importe ce que le chercheur vise à faire verbaliser par ses sujets, il peut le faire de différentes façons.

2.3.2 Les types de verbalisation

Les types de verbalisation varient selon le moment où on demande au sujet de verbaliser sa pensée. La verbalisation concomitante (Boyer, 1997 ; Caverni, 1988) ou

concurrente (Préfontaine et Fortier, 1997 ; Gauvin, 2001) se fait pendant l'exécution d'une tâche. Caverni (1988, p. 255) apporte une précision quant à ce type de verbalisation. Selon lui, si la tâche à effectuer est une suite d'essais, la verbalisation concomitante peut alors être distinguée selon trois points de vue : préalable, concomitant ou consécutif à l'exécution de l'essai menant à une réalisation de la tâche puisqu'il s'agit de la même tâche qui se répète à plusieurs reprises.

Boyer (1997) et Caverni (1988) font tous deux référence à Ericsson et Simon (1980, 1993), qui affirment que la verbalisation concomitante ou concurrente fait appel à l'information présente dans la mémoire à court terme (MCT) et ne reflète pas les processus cognitifs eux-mêmes mais plutôt leurs résultats et que, comme seules les informations stockées en MCT sont accessibles, les informations stockées en mémoire à long terme (MLT) doivent d'abord transiter par la MCT pour être verbalisées. La verbalisation concomitante ou concurrente serait donc la plus valide puisque seules les informations emmagasinées en MCT sont sources de données sur la structure d'un processus. Boyer (1997) précise cependant que même si la verbalisation concomitante ou concurrente a souvent été utilisée dans des recherches en lecture et en écriture, «certains chercheurs peuvent solliciter les commentaires des sujets plus ou moins longtemps après la tâche» (*ibid.*, p. 206). Il s'agit de la verbalisation rétrospective (Boyer, 1997 ; Préfontaine et Fortier, 1997 ; Gauvin, 2001) ou consécutive (Caverni, 1988).

La verbalisation rétrospective ou consécutive fait nécessairement appel à l'information logée en MLT. Cette «information a déjà été intégrée, interprétée et repérée selon des critères qui échappent aux chercheurs» (Boyer, 1997, p. 207). Boyer (1997) ajoute que si «la verbalisation rétrospective est guidée par des questions [...], il est évident que le chercheur devient tributaire de la subjectivité du sujet [...] [mais il a] la possibilité d'orienter son attention [...] vers une cible plus précise correspondant aux intérêts de la recherche» (*ibid.*, p. 207). Préfontaine et Fortier (1997) affirment que cette méthode a pour inconvénients de faire en sorte que «les sujets [perdent] le contenu de leur mémoire à court terme au moment où ils verbalisent sur ce qu'ils ont fait, [qu']ils ne sont pas toujours capables d'expliquer adéquatement les causes de leur comportement, [qu']ils auraient tendance à dire

ce qu'ils croient que le chercheur souhaite entendre [et qu']ils verbaliseraient en fonction d'une théorie qu'ils ont, mais qu'ils ne maîtrisent pas très bien» (*ibid.*, p. 222). Malgré ces inconvénients, cette méthode est utilisée en recherche en didactique et tout particulièrement en écriture puisqu'elle «offre l'avantage de ne pas intervenir sur le processus d'écriture» (*ibid.*, p. 222).

Un troisième type de verbalisation est la verbalisation assistée (Gauvin, 2001) ou verbalisation consécutive sur traces de l'exécution (Boyer, 1997). Ce type de verbalisation donne des résultats similaires à ceux d'une verbalisation concomitante sans en «présenter les inconvénients [...] qui notamment ralentissent l'élaboration et l'automatisation de la procédure» (Boyer, 1997, p. 266). Le sujet est donc amené à laisser des traces lors de l'exécution de la tâche et lors de la verbalisation, «les traces des raisonnements replacent le sujet dans son contexte en lui fournissant des indices pouvant l'aider à se rappeler les réflexions qui lui venaient à l'esprit au moment où il réalisait sa tâche» (Gauvin, 2001, p. 60).

2.3.3 Les limites de la verbalisation

Selon Caverni (1988), deux principales objections sont émises envers la validité des protocoles verbaux : la verbalisation modifierait l'exécution de la tâche et les processus mentaux seraient des processus inaccessibles. Caverni (1988) détaille cette dernière objection selon trois points de vue : l'incomplétude (les composantes d'un processus cognitif ne peuvent être toutes verbalisées), l'épiphénoménalité (liens inexistantes entre les verbalisations et les processus mis en œuvre dans l'exécution d'une tâche) et la non-exploitabilité (analyse non objective de la verbalisation) (*ibid.*, p. 257).

Caverni (1988) rejette la première objection affirmant que la verbalisation modifie l'exécution et la performance d'une tâche en citant des recherches (Ahlum-Heath et Di Vesta, 1986 ; Stinessen, 1985 ; Bower et King, 1967 ; Gagné et Smister, 1962) qui démontrent qu'une verbalisation a entraîné de meilleures performances sur la résolution de problème. Il cite d'autres recherches (Brehmer, 1974 ; Karpf, 1973 ; Karpf et Levine, 1971) qui n'ont

démontré aucune différence dans les résultats suite à une verbalisation. Dans certaines circonstances, la verbalisation modifie positivement les résultats en aidant «à l'installation de processus d'exécution» (Caverni, 1988, p. 259).

La seconde objection, la non-accessibilité des processus mentaux, «réside dans l'impossibilité, constatée par plusieurs auteurs, d'élaborer des modèles du fonctionnement cognitif à partir de verbalisations» (Caverni, 1988, p. 260). Cette impossibilité peut s'expliquer par l'insuffisance d'hypothèses quant aux processus à modéliser.

2.3.4 La verbalisation en didactique du français

Depuis le début des années 80, les chercheurs en didactique du français s'intéressent à l'étude des processus mentaux mis en œuvre en lecture et en écriture. La verbalisation est cependant davantage utilisée en écriture puisque, comme elle rend compte «des comportements stratégiques inhérents à la résolution de problèmes, [elle ne peut] que partiellement rendre compte des processus de lecture dont la plupart sont automatiques et inconscients chez le lecteur expert» (Boyer, 1997, p. 210). Boyer affirme que les informations obtenues alors sont davantage des informations «sur les procédures de dépannage du lecteur que sur le processus normal de compréhension» (*ibid.*, p. 212) mais qu'il demeure intéressant, du point de vue didactique, de savoir ce qui se passe dans la tête d'un lecteur en difficulté. En écriture, «les études utilisant la verbalisation ont surtout porté sur la planification et sur la révision» (*ibid.*, p. 212). Certaines études utilisant la verbalisation, que nous avons d'ailleurs présentées dans le chapitre précédent (Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987), Roy et al. (1995)), ont aussi porté sur l'identification de classes de mots.

2.3.5 Le choix du type de verbalisation

Selon Caverni (1988), le type de verbalisation présentant les meilleures garanties de validité est la verbalisation consécutive (ou rétrospective) sur traces de l'exécution ou verbalisation assistée de Gauvin (2001). C'est cette méthode de verbalisation qui sera utilisée dans cette recherche. La combinaison de l'identification des noms et des groupes du nom, des traces laissées par les sujets sur le test et les verbalisations assistées augmentera la validité des résultats obtenus.

Dans la section suivante, nous faisons un bref rappel des résultats de recherches qui ont été menées sur l'identification du nom.

2.4 L'identification du nom chez les élèves

Dans le Chapitre I, Problématique, il a été question des recherches antérieures sur les représentations et procédures d'identification de classes de mots chez des élèves. Nous avons présenté les résultats de diverses recherches (Nadeau, 1996 ; Kilcher-Hagedorn et al., 1985, 1987; Fisher, 1996 ; Roy et al., 1995 ; Brissaud et Bessonat, 2001) où des sujets d'âges variés avaient différentes tâches à réaliser. Nous faisons ici un rappel des résultats de certaines de ces recherches concernant l'identification du nom seulement puisque, rappelons-le, le groupe du nom n'a fait l'objet d'aucune recherche connue.

Tout d'abord, les recherches de Nadeau (1996) et de Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987) sont celles dont les objectifs se rapprochent le plus de ceux poursuivis par notre recherche, c'est-à-dire connaître les représentations du nom et du groupe du nom des élèves en vérifiant leur capacité à identifier ces notions grammaticales (l'identification des groupes du nom n'est abordée que dans notre recherche) et en analysant les procédures menant à l'identification de ces mêmes notions et, finalement, déterminer si ces représentations relèvent davantage de la grammaire nouvelle (critères morphologiques et syntaxiques) ou de la grammaire traditionnelle (critères sémantiques).

De ces deux recherches, il ressort que les noms propres sont très bien reconnus de même que les noms animés non humains. Toutefois, les noms abstraits sont ceux qui sont les moins bien reconnus. Kilcher-Hagedorn et al. (1985,1987) expliquent ces résultats par l'utilisation d'une approche sémantique pour identifier ces noms. Nadeau (1996) mentionne que les élèves ayant reçu un enseignement utilisant les manipulations de la grammaire nouvelle ont laissé davantage de traces de leurs réflexions que ceux n'ayant pas reçu ce type d'enseignement et que ces traces démontrent l'usage de propriétés morphologiques et syntaxiques pour identifier un nom et non seulement de propriétés sémantiques qui relèvent de la grammaire traditionnelle. Kilcher-Hagedorn et al. (1985,1987) ont démontré que la réussite d'identification de noms concrets monocatégoriels est presque totale à partir de la 3^e année du primaire alors que la reconnaissance des noms transcatégoriels est nettement moins bonne. Ces auteures expliquent cette différence par le fait que les élèves disent utiliser la procédure de placer un déterminant devant le mot pour vérifier s'il s'agit bien d'un nom mais qu'en pratique, ils ne le font pas de façon systématique.

Si on analyse les résultats de la recherche de Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987) selon les différents niveaux scolaires (de la 2^e à la 6^e année primaire), on constate que les noms concrets monocatégoriels sont tous reconnus dès la 5^e année. Dans l'ensemble, les élèves réussissent à identifier un plus grand nombre de noms année après année même si on constate que les noms concrets transcatégoriels sont mieux identifiés en 2^e année qu'en 3^e (différence de 0,66 mot sur 10) et qu'ils sont également mieux identifiés en 5^e année qu'en 6^e (différence de 0,81 mot sur 10). Il en va de même pour les noms abstraits et les noms propres. Malgré ces minimes différences entre les niveaux, il reste que plus l'élève avance dans son cheminement scolaire, plus il est en mesure d'identifier un plus grand nombre de noms.

On peut conclure de ces recherches que les élèves âgés de 7 à 11 ans ne réussissent pas à identifier les noms d'un ensemble de mots ou d'un texte à 100%. Les noms abstraits, les noms sans déterminant et les noms transcatégoriels sont ceux qui sont les moins bien identifiés car les élèves ont encore recours à des procédures d'ordre sémantique pour les identifier. Aussi, le lien entre la réussite des accords en français écrit et l'identification des classes de mots n'a pas été clairement établi dans la recherche de Nadeau (1996) où

l'amélioration de l'identification des classes de mots avait mené à une amélioration des accords dans une classe expérimentale mais pas vraiment dans l'autre. Le rôle de l'identification des classes de mots dans la réussite des accords mérite donc d'être exploré davantage. Aussi, mentionnons que la force des élèves comme critère d'analyse des résultats n'a pas été retenue pour ces deux recherches.

Depuis que ces recherches ont été faites, le Programme d'enseignement du français au secondaire a été revu et a fait en sorte que la nouvelle grammaire soit enseignée dans les classes du Québec. En vue de la reconnaissance des classes de mots, des propriétés d'ordre morphologique et syntaxique ont donc été enseignées au cours de la dernière décennie. Cette recherche a pour but de vérifier si l'implantation du programme d'études de 1995 instaurant l'enseignement de la nouvelle grammaire a eu les effets attendus en ce qui concerne le GN.

2.5 Les questions de recherche

Au chapitre précédent, nous avons présenté les objectifs de cette recherche. En lien avec ces objectifs et étant donné les résultats de recherches antérieures sur l'identification de classes de mots, les différences entre la grammaire traditionnelle et la grammaire nouvelle et ce que disent les grammaires concernant le nom et le groupe du nom, il est pertinent de poser la question suivante :

Quelles sont les représentations du nom et du groupe du nom des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire ?

Pour répondre à cette question, nous devons poser plusieurs sous-questions :

1. Quelle est la capacité d'identification des noms et des groupes du nom chez les élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire ?
 - Cette capacité est-elle différente selon le niveau scolaire des élèves?
 - Cette capacité est-elle différente selon la force des élèves en français écrit?
 - Cette capacité est-elle différente selon le niveau scolaire et la force des élèves ?

2. Quelles sont les procédures utilisées pour identifier des noms et des groupes chez des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire ?
 - Ces procédures différent-elles selon le niveau scolaire des élèves ?
 - Ces procédures différent-elles selon la force des élèves ?
 - Ces procédures différent-elles selon le niveau scolaire et la force des élèves ?
3. Les représentations des élèves relèvent-elles davantage de la grammaire nouvelle ou de la grammaire traditionnelle ?

Dans le chapitre suivant, nous expliquons la méthodologie mise en place afin de répondre à toutes ces questions.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à nos questions de recherche, une recherche de type descriptif nous semblait appropriée puisque le trait essentiel qui caractérise ce type de recherche «est sa capacité de fournir une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière [en tentant] d'identifier [ses] composantes [...] et, parfois, de décrire la relation qui existe entre ces composantes» (Robert, 1988, p. 49). Un test écrit d'identification des noms et des groupes du nom a d'abord permis de recueillir des données de type quantitatif. Ensuite, des données de type qualitatif ont été recueillies ; il s'agit des verbalisations des sujets quant aux procédures utilisées pour identifier un nom et délimiter un groupe du nom et des traces laissées sur le test qui serviront à dresser le portrait le plus juste possible des représentations du nom et du groupe du nom chez des élèves de première et de troisième secondaire.

Dans ce chapitre, il sera question des caractéristiques recherchées chez les sujets, des instruments de la recherche, du déroulement de la prise de données ainsi que de la méthode d'analyse de ces données.

3.1 Les caractéristiques des sujets

Les candidats approchés fréquentaient une école secondaire de la Rive-Sud de Montréal accueillant des élèves de la 1^{re} à la 3^e secondaire, située dans une ville de niveau socio-économique moyen. La première secondaire a été ciblée car c'est le niveau où l'on

enseigne de façon spécifique les caractéristiques du nom et du groupe du nom⁵. Les élèves y apprennent les caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques de ces deux notions grammaticales. En deuxième secondaire, le groupe du verbe occupe une place plus importante en grammaire même si le groupe du nom, vu son importance et sa fréquence dans les phrases, continue d'être abordé mais de façon beaucoup moins spécifique. Ce niveau n'a donc pas été retenu. Nous avons donc choisi la troisième secondaire comme autre niveau pour notre recherche car ces élèves sont supposés bien connaître les caractéristiques et composantes de tous les constituants de la phrase de base. Cet écart de deux années scolaires permettra de voir si les élèves approfondissent leurs connaissances et modifient leurs procédures d'identification du nom et du groupe du nom puisque Brissaud et Bessonat (2001) ont démontré que les élèves progressent encore à ce niveau scolaire, du moins pour la réussite des accords. Ainsi, nous serons en mesure de répondre aux questions de recherche concernant la capacité d'identification des noms et des groupes du nom et les procédures utilisées par les deux niveaux.

Pour déterminer les élèves qui allaient être les sujets de cette recherche, chaque élève (83 en 1^{re} secondaire et 70 en 3^e secondaire) a dû compléter une fiche descriptive (appendice 1). Étant donné le petit nombre de sujets nécessaires à la réalisation de cette recherche de maîtrise (20 sujets) et l'absence de recherches antérieures à ce niveau scolaire dans le cadre de la nouvelle grammaire, nous avons éliminé certaines variables afin d'avoir le moins grand nombre de variables possible influençant les résultats. C'est pourquoi les élèves qui n'ont pas le français pour langue première ou qui ont déjà doublé une année ou qui n'ont pas toujours fréquenté une école francophone n'ont pas été retenus. De plus, les élèves de troisième secondaire devaient avoir fait leurs 1^{re}, 2^e et 3^e années du secondaire dans la même école. De cette façon, il était assuré que les élèves avaient reçu le même enseignement et utilisé le même matériel pédagogique puisque les enseignants de cette école ont l'habitude de planifier en équipe.

⁵ Les notions de nom et de groupe du nom ont été enseignées aux élèves de première secondaire cinq mois avant qu'ils participent à cette recherche.

Une fois la fiche dûment remplie, les candidats ont fait une dictée (appendice 2). Cette dictée avait pour but de connaître la capacité des élèves à accorder le nom et ses receveurs d'accord et ainsi classer les élèves selon leur force ou leur habileté à faire les accords impliquant le nom et le groupe du nom. Il nous semblait important d'avoir des sujets de forces ou d'habiletés différentes afin de pouvoir vérifier si des élèves de différentes forces ont des représentations différentes du nom et du groupe du nom et s'ils utilisent des procédures différentes et ainsi peut-être tenter d'expliquer le fait que certains réussissent mieux les accords que d'autres. Comme nous voulions observer les connaissances grammaticales en lien avec la réussite des accords pour essayer de mieux comprendre les procédures des faibles, des moyens et des forts pour une notion impliquée dans une règle d'accord, nous avons privilégié la dictée plutôt que de nous référer aux notes ou aux cotes des élèves en français. Les notes ou cotes des élèves en écriture ne rendent pas seulement compte des résultats obtenus dans l'accord du nom et de ses receveurs d'accord mais des résultats obtenus en orthographe grammaticale et lexicale, en ponctuation, en syntaxe, en cohérence textuelle, etc. Lors de la dictée, seules les erreurs d'accord du nom, de l'adjectif, du déterminant, du participe passé (au besoin) et du verbe ont été comptabilisées afin de déterminer les élèves forts, moyens et faibles dans ce domaine. L'enseignante-chercheure a donné la dictée aux élèves lors de leur période d'étude afin de ne pas déranger le déroulement des cours.

Le texte de cette dictée a été choisi car il comprenait de nombreux groupes du nom avec expansions et les receveurs d'accord étaient également nombreux. Elle comprenait 22 noms constituant 22 GN aux constructions différentes. Plusieurs compléments du nom en faisaient partie et parmi eux, on retrouvait beaucoup de groupes adjectivaux qui demandaient d'être accordés avec le nom.

Au total, 154 élèves ont fait la dictée : 84 en 1^{re} secondaire et 70 en 3^e secondaire. Sur ce nombre, 49 ont été éliminés (20 en 1^{re} secondaire et 29 en 3^e secondaire) car ils ne rencontraient pas les critères recherchés selon les renseignements donnés sur la fiche descriptive (langue, école fréquentée, etc.). C'est donc 105 dictées qui ont été corrigées dans le but de retenir une vingtaine de sujets. Finalement, seuls 19 sujets ont participé à la

recherche puisqu'un sujet de 3^e secondaire s'est désisté au tout début de la période d'expérimentation.

Pour déterminer la force⁶ d'un élève, nous avons procédé de la façon suivante : nous avons séparé le nombre total d'élèves de chaque niveau en trois : le premier tiers était constitué des élèves ayant fait le moins d'erreurs (élèves forts), le second tiers était constitué des élèves ayant fait le plus grand nombre d'erreurs (élèves faibles) et le dernier tiers était constitué des élèves qui se trouvaient entre ces deux groupes (élèves moyens). Comme ces trois groupes devaient correspondre à un nombre d'erreurs exact (et non une décimale), nous avons fixé les limites de chacun des groupes par un nombre d'erreurs qui divisait l'ensemble des élèves de chacun des niveaux en trois parties les plus égales possible. Ainsi, en 1^{re} secondaire, nous avons compté 23 élèves forts, 21 élèves moyens et 20 élèves faibles. En troisième secondaire, nous avons compté 14 élèves forts, 14 élèves moyens et 13 élèves faibles (tableau 3.1). Bien que les résultats de cette dictée ne fassent pas l'objet d'analyse dans le cadre de cette recherche, nous remarquons tout de même que les élèves de 3^e secondaire font moins d'erreurs que ceux de 1^{re} secondaire, comme l'observaient aussi Brissaud et Bessonat (2001).

⁶ Pour alléger le texte, lorsque nous employons le terme «force», il s'agit de l'habileté à réussir plus ou moins les accords impliquant le nom ou le groupe du nom comme donneur.

Tableau 3.1
Distribution des erreurs des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire
lors de la dictée de sélection

Nombre d'erreurs	Nombre d'élèves ayant commis ce nombre d'erreurs en 1 ^{re} secondaire	Nombre d'élèves ayant commis ce nombre d'erreurs en 3 ^e secondaire
1	1	6
2	6	2
3	6	6
		Élèves forts : 14
4	1	4
5	5	6
6	4	4
	Élèves forts : 23	Élèves moyens : 14
7	3	3
8	3	1
9	4	1
10	2	1
11	5	1
12	2	2
13	2	2
	Élèves moyens : 21	
14	3	0
15	6	0
16	2	1
17	2	0
18	0	0
19	1	0
20	2	1
21	2	0
22	0	0
23	0	0
24	0	0
25	2	0
	Élèves faibles : 20	Élèves faibles : 13

Un total de 20 sujets pour ce type de recherche était suffisant, étant donné la quantité de données à analyser (les deux tâches du test, les traces écrites et les verbalisations). Nous avons proposé aux élèves de participer en évitant autant que possible les élèves se situant proches des limites des catégories de force. Le tableau 3.2 montre que les résultats de la dictée des élèves forts (2 ou 3 erreurs en 1^{re} secondaire, 1 erreur en 3^e secondaire) et des élèves moyens (11 et 12 erreurs en 1^{re} secondaire et 6 en 3^e secondaire) sont très homogènes. Ceux des élèves faibles le sont un peu moins (15, 20 et 21 erreurs en 1^{re} secondaire et 12, 13

et 16 erreurs en 3^e secondaire). Le nombre d'élèves forts devait être égal au nombre d'élèves faibles (avant le désistement du sujet 20) afin d'établir des comparaisons plus significatives. Les résultats des élèves moyens, même s'ils sont moins nombreux, pouvaient ressembler davantage à ceux des forts ou à ceux des faibles ou ne ressembler en rien aux résultats obtenus par ces deux classes et il importait de s'y intéresser.

Tableau 3.2
Nombre d'erreurs dans la dictée de sélection chez les 19 sujets de la recherche,
répartis selon leur force

	Forts (0-6 erreurs 1 ^{re} sec.) (0-3 erreurs 3 ^e sec.)				Moyens (7-13 erreurs 1 ^{re} sec.) (4-6 erreurs 3 ^e sec.)		Faibles (14 erreurs et plus 1 ^{re} sec.) (7 erreurs et plus 3 ^e sec.)			
<i>Sujets 1^{re} sec.</i>	<i>Sujet 1</i>	<i>Sujet 2</i>	<i>Sujet 7</i>	<i>Sujet 9</i>	<i>Sujet 3</i>	<i>Sujet 10</i>	<i>Sujet 4</i>	<i>Sujet 5</i>	<i>Sujet 6</i>	<i>Sujet 8</i>
Nb d'erreurs	3	2	2	2	11	12	15	21	20	15
<i>Sujets 3^e sec.</i>	<i>Sujet 11</i>	<i>Sujet 12</i>	<i>Sujet 14</i>	<i>Sujet 18</i>	<i>Sujet 15</i>	<i>Sujet 16</i>	<i>Sujet 13</i>	<i>Sujet 17</i>	<i>Sujet 19</i>	
Nb d'erreur(s)	1	1	1	1	6	6	16	12	13	

Une fois les sujets choisis, chaque élève a dû obtenir l'autorisation écrite des parents afin de participer à cette recherche. Le tout s'est fait par le biais d'une lettre. Pour faire l'expérimentation, ils ont été rencontrés individuellement, pendant la période du dîner ou pendant la période d'étude. En moyenne, chaque rencontre durait une trentaine de minutes en 1^{re} secondaire et une vingtaine de minutes en 3^e secondaire. Les trois tâches du test se déroulaient l'une à la suite de l'autre.

3.2 Les instruments de la recherche

Pour les fins de cette recherche, les élèves ont été soumis à un test comprenant trois tâches. La Tâche 1 consistait à identifier les noms dans les phrases, la Tâche 2 consistait à

délimiter les groupes du nom dans ces mêmes phrases et la Tâche 3 était la verbalisation des procédures utilisées pour identifier ces noms et délimiter ces GN. C'est à partir des procédures élaborées par les sujets que nous pourrions établir les représentations du nom et du groupe du nom chez des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire et vérifier si elles relèvent de la grammaire traditionnelle ou de la grammaire nouvelle.

3.2.1 La Tâche 1

Nous avons conçu le test qui a été soumis aux élèves car aucun test de ce genre n'a déjà été fait pour le secondaire. Le test utilisé par Nadeau (1996) visait la 3^e année du primaire et celui de Kilcher-Hagedorn et al. (1987) visait des élèves âgés entre 7 et 11 ans. Ces deux tests ne comportaient donc pas la variété de noms et de groupes du nom souhaitée pour des élèves du secondaire. Notre test (tableau 3.3) comprenait huit phrases à l'intérieur desquelles il y avait 24 noms. Ces huit phrases s'étendaient sur trois pages en disposition paysage afin que les sujets aient beaucoup d'espace pour laisser des traces écrites de leur raisonnement. Avant même que le document ne leur soit remis, chaque sujet devait lire les consignes écrites que l'enseignante-chercheuse lui remettait. Ces consignes sont inspirées de la recherche de Gauvin (2001) sur l'accord des participes passés (tableau 3.4).

Tableau 3.3
Phrases du test soumis aux sujets de la recherche

Phrases du test
1. Le livre que je préfère, ce soir, est un roman d'amour.
2. Certaines joueuses de hockey sont des athlètes olympiques absolument exceptionnelles.
3. Cette décision ne fait vraiment pas mon bonheur.
4. Six équipes de basket-ball vont s'affronter au gymnase de mon école.
5. Depuis longtemps, le thé s'avère la boisson préférée des Anglais.
6. Comme moi, Jean-François adore l'eau minérale Perrier.
7. Sa fidèle amie la fête chaque année en la surprenant.
8. Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma sœur quand il a déménagé.

Tableau 3.4
Consignes de la Tâche 1 pour identifier les noms du test

CONSIGNES DE LA TÂCHE 1

Merci de bien vouloir te prêter à cette expérience. Un numéro t'a été attribué afin que tes résultats demeurent anonymes. L'expérience comporte deux étapes et devrait durer une trentaine de minutes.

Il est très important que tu respectes les consignes suivantes.

- Suite à la lecture de ces consignes, tu liras les phrases qui se trouvent dans le document qui te sera remis par la responsable.
 - Lorsque ta lecture sera terminée, tu surligneras tous les noms que tu retrouveras dans les phrases du document.
 - **Au-dessus des noms que tu auras identifiés, tu dois laisser toutes les traces de tes raisonnements, c'est-à-dire des traces qui montrent comment tu as procédé pour identifier chaque nom.**
 - Tu ne pourras rien effacer : tu pourras rayer ce que tu désireras corriger en laissant voir clairement la première version.
 - Quand tu auras terminé, avise la responsable qui te dira ce que tu dois faire ensuite.
-

Les noms que l'on retrouve dans les phrases du test ont été spécifiquement choisis pour la variété de leurs caractéristiques sémantiques. On y retrouve des noms propres (3), communs (21), individuels (23), collectif (1), abstraits (4), concrets (20), simples (22), composés (2), humains (8), non humains (16), comptables (16) et non comptables (8) (tableau 3.5). Cette variété avait pour but de constater si une certaine sorte de nom causait des difficultés d'identification aux élèves comme ce fut le cas dans les recherches de Kilcher-Hagedorn et al. (1987) et de Nadeau (1996) qui constatèrent que les noms abstraits étaient

beaucoup moins reconnus que les autres. Vu le nombre de sortes de nom et les limites de cette recherche, nous n'avons pas cherché à équilibrer le nombre de noms de chaque sorte. Nous voulions également constater si, comme au primaire, les noms utilisés sans déterminant étaient moins bien identifiés que les autres et si les noms transcatégoriels étaient encore source d'erreurs au secondaire.

Tableau 3.5
Caractéristiques sémantiques et morphologiques des noms du test
et les sortes de déterminant les accompagnant

NOMS	Caractéristiques sémantiques des noms										Contexte syntaxique (déterminant seulement)		Caractéristiques morphologiques des noms			
	Commun	Propre	Individuel	Collectif	Simple	Composé	Concret	Abstrait	Humain	Non humain	Comptable	Non comptable	Déterminant	Sortes de déterminant	Genre	Nombre
1. livre	X		X		X		X			X	X		le	article	M	S
2. soir	X		X		X		X			X	X		ce	démonstratif	M	S
3. roman	X		X		X		X			X	X		un	article	M	S
4. amour	X		X		X			X		X		X	--	--	M	S
5. joueuses	X		X		X		X		X		X		certaines	indéfini	F	P
6. hockey	X		X		X		X			X		X	--	--	M	S
7. athlètes	X		X		X		X		X		X		des	article	F	P
8. décision	X		X		X			X		X	X		cette	démonstratif	F	S
9. bonheur	X		X		X			X		X		X	mon	possessif	M	S
10. équipes	X			X	X		X		X		X		six	numéral	F	P
11. basket-ball	X		X			X	X			X		X	--	--	M	S
12. gymnase	X		X		X		X			X	X		au	contracté	M	S
13. école	X		X		X		X			X	X		notre	possessif	F	S
14. thé	X		X		X		X			X		X	le	article	M	S
15. boisson	X		X		X		X			X	X		la	article	F	S
16. Anglais		X	X		X		X		X		X		des	article	M	P
17. Jean-François		X	X			X	X		X			X	--	--	M	S
18. eau	X		X		X		X			X		X	l'	article éliidé	F	S
19. Perrier		X	X		X		X			X		X	--	--	M	S
20. amie	X		X		X		X		X		X		sa	possessif	F	S
21. année	X		X		X			X		X	X		chaque	indéfini	F	S
22. voisin	X		X		X		X		X		X		leur	possessif	M	S
23. meubles	X		X		X		X			X	X		beaucoup de	indéfini	M	P
24. sœur	X		X		X		X		X		X		ma	possessif	F	S

Comme Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987) avaient démontré l'importance de la présence du déterminant chez des élèves de 7 à 11 ans, nous avons fait en sorte d'offrir une grande variété de déterminants pour vérifier si des élèves du secondaire les reconnaissaient et s'en servaient dans l'identification du nom. De plus, comme dans la grammaire nouvelle le déterminant accompagne généralement le nom commun noyau du groupe du nom (dét + nom), il devient donc obligatoire dans la majorité des cas et il est toujours receveur d'accord du nom en genre et en nombre. Cependant, nous avons également fait en sorte que certains noms soient utilisés sans déterminant pour vérifier quelles étaient les autres procédures utilisées pour identifier un nom le cas échéant. Nous avons aussi inclus quelques mots transcatégoriels afin de vérifier la réussite d'identification de ces mots au secondaire. Les phrases du test et le choix des noms et des groupes du nom ont été validés auprès d'un expert en didactique de la grammaire avant d'être soumis aux élèves.

Pour réaliser la Tâche 1, le sujet prenait le temps dont il avait besoin. Il avait à sa disposition un surligneur et un crayon à l'encre noire afin de s'assurer qu'aucune des traces laissées par le sujet ne serait effacée. Une fois cette tâche terminée, il en avertissait l'enseignante-chercheure qui demeurait présente pendant toute la durée du test sans toutefois intervenir auprès du sujet.

3.2.2 La Tâche 2

La Tâche 2 consistait à délimiter les groupes du nom contenus dans les mêmes 8 phrases du test. Les 24 GN étaient constitués de différents éléments et avaient plusieurs fonctions. Certains comprenaient des expansions du nom (9), d'autres pas (15). Ces expansions appartenaient à différentes catégories grammaticales : groupe prépositionnel (Gprép) (5), groupe adjectival (Gadj) (6), groupe du nom (GN) (2) et phrase subordonnée relative (P sub. rel.) (1). Les groupes du nom du test avaient les fonctions sujet (8), complément du verbe (CV) (7) (complément direct ou attribut), complément du nom (CN) (2), expansion de la préposition (Eprép) (5) et complément de phrase (CP) (2) (tableau 3.6).

Tableau 3.6
Caractéristiques syntaxiques, constructions et fonctions des groupes du nom du test

Groupes du nom	Construction du GN	Expansion du GN	Catégorie grammaticale de l'expansion	Fonction du GN
1. Le livre que je préfère	dét + n + expansion	que je préfère	P subordonnée relative	Sujet
2. ce soir	dét + n	X	X	CP
3. un roman d'amour	dét + n + expansion	d'amour	Gprép	CV (attribut)
4. amour	n	X	X	Eprép
5. Certaines joueuses de hockey	dét + n + expansion	de hockey	Gprép	Sujet
6. hockey	n	X	X	Eprép
7. des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	dét + n + expansion + expansion	olympiques absolument exceptionnelles	Gadj Gadj	CV (attribut)
8. Cette décision	dét + n	X	X	Sujet
9. mon bonheur	dét + n	X	X	CV (compl. direct)
10. Six équipes de basket-ball	dét + n + expansion	de basket-ball	Gprép	Sujet
11. basket-ball	n	X	X	Eprép
12. au gymnase de mon école	dét + n + expansion	de mon école	Gprép	CV (compl. indirect)
13. mon école	dét + n	X	X	Eprép
14. le thé	dét + n	X	X	Sujet
15. la boisson préférée des Anglais	dét + n + expansion + expansion	préférée des Anglais	Gadj Gprép	CV (compl. direct)
16. des Anglais	dét + n	X	X	CN
17. Jean-François	n	X	X	Sujet
18. l'eau minérale Perrier	dét + n + expansion + expansion	minérale Perrier	Gadj GN	CV (compl. direct)
19. Perrier	n	X	X	CN
20. Sa fidèle amie	dét + expansion + n	fidèle	Gadj	Sujet
21. chaque année	dét + n	X	X	CP
22. Leur voisin	dét + n	X	X	Sujet
23. beaucoup de meubles	dét + n	X	X	CV (compl. direct)
24. ma soeur	dét + n	X	X	Eprép

Une fois la Tâche 1 complétée, l'enseignante-chercheure remettait la feuille de consignes de la Tâche 2 (tableau 3.7). Quand le sujet en avait pris connaissance, son test lui était à nouveau remis ainsi qu'un crayon à l'encre mauve servant à délimiter les GN à l'aide de crochets et à laisser des traces des procédures employées pour délimiter ces GN. Le sujet disposait du temps qu'il désirait pour cette tâche. Une fois la Tâche 2 complétée, il en avertissait l'enseignante-chercheure.

Tableau 3.7
Consignes de la Tâche 2 pour délimiter les groupes du nom du test

CONSIGNES DE LA TÂCHE 2

Il est très important que tu respectes les consignes suivantes.

- Suite à la lecture de ces consignes, tu reprendras le document sur lequel tu viens de travailler.
 - Tu mettras entre crochets [] tous les groupes du nom (GN) que tu trouveras dans les phrases que tu as lues.
 - En dessous des GN que tu auras identifiés, tu dois laisser toutes les traces de tes raisonnements, c'est-à-dire des traces qui montrent comment tu as procédé pour délimiter chaque GN.
 - Tu ne pourras rien effacer : tu pourras rayer ce que tu désireras corriger en laissant voir clairement la première version.
 - Quand tu auras terminé, avise la responsable qui te dira ce que tu dois faire ensuite.
-

Les phrases du test ont été conçues pour que les groupes du nom s'y retrouvant offrent une variété de constructions et occupent des fonctions diversifiées. Le but était de vérifier si la construction d'un GN joue un rôle quant à sa reconnaissance par les sujets et si certaines constructions sont moins reconnues, pourquoi il en est ainsi. Nous voulions aussi vérifier si des GN ayant une même fonction sont mieux reconnus que d'autres GN exerçant

une autre fonction dans la phrase. Toutes ces données contribuent à déterminer quelles sont les représentations du groupe du nom chez des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire. Bien sûr, la verbalisation des procédures employées nous aidera à établir ces représentations, ce qui constituait la Tâche 3.

3.2.3 La Tâche 3

La Tâche 3 est déterminante quant à l'analyse des procédures utilisées par les sujets pour identifier un nom et délimiter un groupe du nom. La verbalisation de ces procédures va aider à établir les représentations de ces deux notions grammaticales chez des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire.

Comme nous l'avons présenté au chapitre précédent, nous avons choisi la verbalisation rétrospective, c'est-à-dire que la verbalisation a lieu immédiatement à la suite du test afin de ne pas nuire à la concentration du sujet ou influencer son raisonnement avec nos questions pendant l'exécution des deux premières tâches. Aussi, la verbalisation est assistée, c'est-à-dire que l'enseignante-chercheure s'inspire des traces des procédures laissées par le sujet sur le test pour l'interroger plus à fond sur ses procédures. Si ce dernier n'a pas laissé de trace, l'enseignante-chercheure peut intervenir et amener le sujet à verbaliser ses procédures. Notons que, pour cette expérience, la verbalisation s'est faite immédiatement après la Tâche 2 et a été enregistrée afin de rapporter le plus fidèlement possible les réflexions des sujets (appendice 3).

Lorsque la Tâche 2 était complétée, l'enseignante-chercheure remettait les consignes de la Tâche 3 au sujet (tableau 3.8). Quand il en avait pris connaissance, on lui remettait un crayon à l'encre rouge afin qu'il puisse, s'il le désirait, faire des corrections sur son texte au fur et à mesure qu'il formulait ses procédures d'identification du nom et du groupe du nom.

Tableau 3.8
Consignes de la Tâche 3 pour l'enregistrement des verbalisations

CONSIGNES DE LA TÂCHE 3

Voici maintenant la deuxième partie de l'expérience. Il est important que tu respectes bien chacune des consignes suivantes. Cette partie sera enregistrée.

- Tu dois maintenant expliquer les réponses que tu as fournies.
- La responsable te demandera : «Pourquoi as-tu surligné ce mot ? », «Pourquoi n'as-tu pas surligné celui-ci ? », «Pourquoi as-tu encadré ce groupe de mots ? » ou «Pourquoi as-tu laissé cette trace-là ? »
- Tu dois alors **exprimer ce à quoi tu as pensé au moment où tu as surligné le mot ou encadré le groupe de mots.**
- La responsable pourra peut-être te demander de préciser, de clarifier certaines de tes réponses.
- Tu peux te servir d'un crayon rouge si tu as à nouveau besoin de marquer les phrases.
- La responsable ne cherche pas à savoir si tu as la bonne réponse ou non : elle veut connaître **ce que tu avais en tête au moment où tu as surligné un mot ou encadré un groupe de mots.**

Merci encore de ta précieuse collaboration !

Pour être assurée d'avoir en main toutes les données nécessaires à une évaluation des plus justes, nous avons demandé aux sujets de verbaliser les procédures employées pour chacun des noms identifiés ainsi que pour ceux qui ne l'avaient pas été. À cette étape, certains sujets se rendaient compte de leurs erreurs, d'autres restaient sur leur décision de ne pas identifier un nom et en expliquaient les raisons. Pour un nom bien identifié, l'enseignante-chercheure pouvait demander : «Pourquoi as-tu surligné *livre* ?». Le sujet répondait : «Parce qu'il y a un déterminant devant» ou «Parce que je peux mettre *un* devant»

ou encore «Parce que c'est *un livre*, parce que d'habitude un nom, c'est masculin ou féminin et qu'est-ce que je préfère pour ce soir ? C'est *un livre*». Pour un nom non identifié, elle demandait : «Pourquoi n'as-tu pas surligné *amour* ? ». Le sujet répondait : «Je ne sais pas... *un amour, une amour*... Je sais que ça se dit, oui.». «Est-ce que c'est un nom ? » demandait l'enseignante-chercheure. «Oui», répondait le sujet et il se corrigeait. Ou encore, l'enseignante-chercheure demandait : «Pourquoi n'as-tu pas surligné *hockey*?» Le sujet répondait : «Tu ne peux pas dire *un hockey*...Bien oui, c'est vrai : *un bâton de hockey*. » «Est-ce qu'il y a d'autres déterminants que tu peux utiliser? Pour *hockey*, est-ce qu'il y a seulement *un* ?» demandait l'enseignante-chercheure. «*Le hockey*, c'est un sport.» «Un sport, est-ce un nom habituellement ?» «Oui», répondait le sujet et il se corrigeait. Dans d'autres cas, le sujet ne faisait aucune correction. «Pourquoi n'as-tu pas surligné *soir* ?» «Parce qu'il était dans un CP.» Ou encore «Pourquoi n'as-tu pas surligné *basket-ball* ?» «Parce que ça complète *équipes*».

Pour le groupe du nom, nous avons demandé aux sujets de n'élaborer que sur leurs procédures pour les GN identifiés : ceux qui l'ont été correctement comme ceux qui ne l'ont été que partiellement. Les GN non identifiés n'ont pas été mentionnés aux sujets puisque l'étape de la verbalisation consistait à connaître les procédures utilisées par les sujets pour identifier un GN et non pas amener ces derniers à se corriger. Notre intervention concernant ces GN non identifiés aurait mené, dans certains cas, à une identification de la part des sujets sans pour autant nous renseigner sur la procédure utilisée sinon que l'enseignante-chercheure ait identifié un GN comme tel. Pour un GN bien délimité, l'enseignante-chercheure demandait : «Tu as encadré *Certaines joueuses de hockey*. Comment fais-tu pour savoir que c'est tout ça ton GN ?». Le sujet répondait par exemple : «Tu poses la question *qui est-ce qui s'entraîne* ?». Pour un GN mal identifié (la réponse étant *Le livre que je préfère*), l'enseignante-chercheure demandait : «Tu as encadré *Le livre*. Comment as-tu fait pour arriver à cette réponse ?». Le sujet répondait par exemple : «*Qu'est-ce que je préfère ? C'est Le livre*».

3.3 La méthode d'analyse des données

Tout d'abord, rappelons les différentes étapes du test. La première tâche consistait à identifier les noms dans huit phrases tout en laissant des traces de la démarche utilisée. La seconde tâche consistait à délimiter les groupes du nom dans les mêmes huit phrases toujours en laissant des traces de la démarche employée pour les identifier. Finalement, la troisième tâche consistait à faire verbaliser les élèves sur leurs démarches ou procédures utilisées pour identifier un nom puis un groupe du nom. L'enseignante-chercheure pouvait s'appuyer sur les traces écrites laissées par les sujets sur le test pour poser des questions d'approfondissement.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les verbalisations ont été enregistrées sur bandes audio et le tout a été reproduit par écrit sous forme de verbatim pour en faciliter l'analyse (appendice 3).

Les premières données analysées sont les identifications des 24 noms du test. Pour ce faire, les données sont analysées de façon quantitative, c'est-à-dire que les bonnes identifications sont comptabilisées. Nous avons d'abord comptabilisé les bonnes identifications obtenues après la Tâche 1 pour ensuite comptabiliser celles obtenues après la Tâche 3 puisque certains sujets ont apporté des corrections à leur test à cette étape. Nous traiterons des différences de résultats entre ces deux étapes. Il sera également question des erreurs d'identification ainsi que de la non-identification de certains noms. À partir de ces résultats, nous serons à même de constater si certains types de noms sont moins reconnus que d'autres et de faire des comparaisons avec les résultats des recherches antérieures menées chez des élèves du primaire. Nous constaterons d'abord les caractéristiques sémantiques des noms ayant causé des difficultés aux sujets pour ensuite vérifier si leur contexte syntaxique joue un rôle dans leur identification. Le tout sera analysé de façon globale, puis selon les niveaux scolaires, ensuite, selon l'habileté des sujets à réussir les accords et, enfin, selon la combinaison des deux dernières catégories. L'analyse de ces résultats nous renseignera en partie sur les représentations du nom des élèves du secondaire et nous donnera un indice à savoir si elles relèvent davantage de la grammaire nouvelle ou de la grammaire traditionnelle.

Les secondes données analysées sont les identifications des groupes du nom du test. Encore une fois, ces données sont analysées de façon quantitative, c'est-à-dire que les bonnes identifications sont comptabilisées mais cette fois-ci seulement après la Tâche 3 puisque les sujets n'ont apporté que très peu de corrections lors de cette Tâche. Ainsi, il n'a pas été jugé utile d'examiner les différences entre les résultats de la Tâche 1 et ceux de la Tâche 3 pour le GN dans le cadre de ce mémoire. Il sera également question, dans cette partie, des erreurs d'identification de même que de la non-identification de certains groupes du nom. Les résultats seront analysés de façon globale, selon les deux niveaux à l'étude, selon l'habileté des sujets à réussir des accords et selon la combinaison des deux dernières catégories. Ces résultats serviront à tenter d'établir les représentations des sujets concernant le groupe du nom puisque, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, l'identification et la non identification de certains groupes du nom sont très évocatrices des représentations des élèves.

Les procédures utilisées par les sujets pour identifier le nom et le groupe du nom seront d'abord analysées de façon qualitative. Premièrement, pour chacun des sujets, les traces écrites laissées sur le test, pour l'identification du nom d'abord et pour l'identification du groupe du nom par la suite, seront rassemblées dans deux tableaux (appendice 4). Ensuite, les procédures évoquées lors de la verbalisation seront rassemblées dans ces mêmes tableaux afin de dresser le portrait le plus complet possible des procédures et démarches utilisées par les sujets pour identifier soit un nom soit un groupe du nom.

À partir de ces tableaux, les procédures les plus utilisées seront notées et c'est d'après ces procédures que nous pourrons analyser de façon quantitative les procédures les plus efficacement employées. Ces données seront analysées de façon globale, selon les deux niveaux scolaires, selon les forces en présence et selon la combinaison des deux dernières catégories.

Les procédures utilisées pour identifier un nom serviront à établir si les sujets se servent davantage des caractéristiques sémantiques, morphologiques ou syntaxiques du nom pour l'identifier. Une fois le type de caractéristique identifié, nous pourrons déterminer si les

sujets font appel à des procédures rappelant la grammaire traditionnelle ou la nouvelle grammaire ou les deux.

Quant aux procédures utilisées pour identifier un groupe du nom, elles serviront directement à tenter d'établir les représentations du groupe du nom chez les sujets et peut-être à expliquer, en partie, certaines lacunes orthographiques concernant les accords dans le groupe du nom.

3.4 Les limites de la recherche

Une recherche dans le cadre d'un mémoire de maîtrise comporte certaines limites qu'il ne faut pas négliger. Les moyens à notre disposition sont parfois restreints et occasionnent ces limites. La principale limite d'une telle recherche est le petit nombre de sujets qui limite la valeur des résultats obtenus. Un plus grand nombre de sujets permettrait de généraliser les résultats à plus grande échelle.

Aussi, la possibilité de faire passer plusieurs tests aux mêmes sujets permettrait de consolider les résultats d'une recherche. Des tests plus longs s'avéreraient des instruments plus équilibrés car ils permettraient d'y inclure autant de noms abstraits que de noms concrets ou autant de groupes du nom en position sujet qu'en position complément du verbe ou complément de phrase. Certains de ces tests pourraient porter sur des notions autres que le nom et le groupe du nom pour vérifier la compréhension de la nouvelle grammaire.

Néanmoins, cette étude examine en profondeur les représentations ainsi que les procédures de notions importantes en grammaire nouvelle, c'est-à-dire le nom et le groupe du nom. Elle présente des résultats intéressants qui, nous l'espérons, sauront inspirer d'autres recherches dans ce domaine trop peu étudié.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus lors des différentes étapes du test auquel 10 sujets de première secondaire et 9 sujets de troisième secondaire ont été soumis. Comme ce test était composé de trois tâches, les résultats seront analysés sous trois angles : l'identification des noms, l'identification des groupes du nom et, finalement, les justifications écrites et verbales correspondant à ces deux types d'identification.

4.1 Identification des noms

Rappelons que la Tâche 1 du test était d'identifier 24 noms contenus dans huit phrases en laissant des traces du raisonnement grammatical et que la Tâche 3 consistait à verbaliser les procédures utilisées à la Tâche 1, ce qui amenait parfois les élèves à modifier l'identification des noms. Les résultats concernant l'identification des noms seront d'abord analysés de façon générale, puis selon divers critères : le niveau scolaire, la force et la combinaison du niveau scolaire et de la force des sujets. Par la suite, nous traiterons des erreurs d'identification commises par les sujets.

4.1.1 Identification des noms : résultats globaux

À la Tâche 1, *Identification des noms*, pour l'ensemble des 19 élèves, 342 noms sur une possibilité de 456 ont été correctement identifiés (75,0%). À la Tâche 3, *Verbalisation*, certains sujets ont apporté des corrections à leur test et ont ainsi ajouté 41 noms aux 342 déjà

identifiés et en ont retranché deux pour un total d'identifications réussies de 381 noms (83,6%) (tableau 4.1). Les corrections apportées lors de la verbalisation sont au nombre de 39 (8,6%).

Tableau 4.1
Nombre de réussites dans l'identification des noms

Identification	Tâche 1	Tâche 3	Total
Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 456)	342	39 de plus	381
%	75,0%	8,6%	83,6%

Ces résultats d'identification des noms ressemblent à ceux obtenus par Kilcher-Hagedorn et al. (1987) puisque leurs sujets de 6^e année (11-12 ans) ayant reçu un enseignement «rénové» de la grammaire avaient réussi à identifier 25,04 noms sur 32 (78,25%). Ceux ayant reçu un enseignement traditionnel de la grammaire avaient obtenu de meilleurs résultats : 29,95 noms identifiés sur 32 (93,6%). Il faut cependant noter que le test consistait à identifier des noms dans une liste de mots et non dans des phrases. Dans leur test d'identification des noms dans un texte, Kilcher-Hagedorn et al. (1987) ont obtenu un taux de bonnes identifications de 81,4% chez les élèves de 6^e année ayant reçu un enseignement «rénové» de la grammaire et un taux de 79,5% chez ceux ayant reçu un enseignement traditionnel pour une moyenne de 80,5% d'identifications correctes. Quant aux sujets de 3^e année primaire de Nadeau (1996), le premier groupe expérimental avait identifié 90% des noms d'un texte au post-test et le second 73% pour une moyenne de 81,5% de bonnes identifications. Ces taux de réussite, sensiblement les mêmes quel que soit le niveau scolaire (primaire ou secondaire) cachent peut-être des instruments de mesure adaptés à chaque niveau, donc plus difficiles au secondaire qu'en 3^e année primaire, pourtant tous les tests comportaient une variété sémantique et syntaxique de noms. Il est donc aussi possible que cette habileté soit stabilisée dès le primaire.

Il est étonnant de constater que 39 noms de plus ont été identifiés lors de la verbalisation. La Tâche 1 a peut-être été prise à la légère par les sujets : identifier des noms semble être une tâche facile pour des élèves du secondaire mais les résultats démontrent qu'en réalité ce n'est pas si simple qu'il y paraît. La consigne demandant de laisser des traces écrites des procédures employées pour identifier les noms était peut-être trop exigeante cognitivement et a pu faire en sorte que certains noms ont tout simplement été omis lors de la Tâche 1.

Après les deux tâches, sur un total de 24 noms à identifier, plusieurs noms n'ont pas été identifiés comme tels. On remarque que trois noms sont sources d'erreurs chez plus de la moitié des sujets puisque leurs taux d'identification sont les moins élevés : *amour* (36,8%), *hockey* (36,8%) et *basket-ball* (42,1%). Ces trois noms se démarquent vraiment de tous les autres noms du test dont le taux de réussite est au moins supérieur à 78,9%. Le tableau 4.2 présente les noms du test et leur taux de réussite d'identification total et par tâche.

Le nom *amour* n'a été identifié correctement qu'à 7 reprises. Nous aurions tendance à penser que ce mot n'a pas été reconnu parce qu'il s'agit d'un nom abstrait et que, tout comme pour les recherches de Nadeau (1996) et Kilcher-Hagedorn et al. (1987) dans des corpus du primaire, les noms abstraits sont moins bien reconnus. Cependant, cela ne se vérifie pas pour les autres noms abstraits du test : le nom *bonheur* n'a pas été reconnu que trois fois, *décision*, deux fois et *année*, deux fois également.

Le nom *hockey* n'a été identifié correctement qu'à 7 reprises. Le nom *hockey* est un nom commun, simple, individuel, concret, non comptable qui laissait présager une identification satisfaisante pour les deux niveaux soumis à ce test, mais ce ne fut pas le cas.

Le nom *basket-ball* n'a été identifié correctement qu'à 8 reprises. Ce nom a les mêmes caractéristiques que le nom *hockey*. De plus, il s'agit, pour ces deux noms, de mots empruntés de l'anglais, un facteur qui pourrait avoir causé plus de difficulté d'identification. Une hypothèse qui reste à vérifier car nous pouvons fournir une autre explication à la faible identification de ces trois noms.

Tableau 4.2
Taux de réussite d'identification pour chacun des noms du test⁶
par l'ensemble des sujets à chacune des tâches du test

Noms du test	Nombre d'identifications réussies à la Tâche 1	Nombre d'identifications réussies à la Tâche 3	Total d'identifications réussies	Taux de réussite d'identification des noms
1. livre	19	0	19	100,0%
2. soir	10	5	15	78,9%
3. roman	17	0	17	89,5%
4. amour	4	3	7	36,8%
5. joueuses	17	1	18	94,7%
6. hockey	7	0	7	36,8%
7. athlètes	17	0	17	89,5%
8. décision	17	0	17	89,5%
9. bonheur	14	2	16	84,2%
10. équipes	18	0	18	94,7%
11. basket-ball	6	2	8	42,1%
12. gymnase	17	1	18	94,7%
13. école	15	2	17	89,5%
14. thé	18	0	18	94,7%
15. boisson	15	2	17	89,5%
16. Anglais	16	1	17	89,5%
17. Jean-François	13	5	18	94,7%
18. eau	11	6	17	89,5%
19. Perrier	10	5	15	78,9%
20. amie	16	1	17	89,5%
21. année	16	1	17	89,5%
22. voisin	17	1	18	94,7%
23. meubles	16	0	16	84,2%
24. soeur	16	1	17	89,5%
Total	342	39	381	83,6%

En effet, une même caractéristique syntaxique lie ces trois noms (*amour*, *hockey* et *basket-ball*): ils sont utilisés sans déterminant dans les phrases du test soumis aux sujets. Nous verrons dans la section 4.3.1 *Procédures d'identification des noms* que la présence d'un déterminant est capitale dans l'identification du nom chez les sujets du secondaire tout

⁶ Phrases du test : Le livre que je préfère est un roman d'amour./Certaines joueuses de hockey sont des athlètes absolument exceptionnelles./Cette décision ne fait vraiment pas mon bonheur./Six équipes de basket-ball vont s'affronter au gymnase de mon école./Depuis longtemps, le thé s'avère la boisson préférée des Anglais./Comme moi, Jean-François adore l'eau minérale Perrier./Sa fidèle amie la fête chaque année en la surprenant./Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma sœur quand il a déménagé.

comme Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987) l'avaient vérifiée auprès d'élèves de 7 à 11 ans. Les deux autres noms à être utilisés sans déterminant dans les phrases sont des noms propres : *Jean-François* (1 seule erreur) et *Perrier* (4 erreurs). De plus, ces trois noms (*amour*, *hockey*, *basket-ball*) sont utilisés à l'intérieur d'un groupe prépositionnel ayant la fonction complément du nom. : *un roman d'amour*, *Certaines joueuses de hockey* et *Six équipes de basket-ball*.

Les noms les moins souvent reconnus à la Tâche 1 et identifiés à la Tâche 3 sont *soir*, *Jean-François*, *eau* et *Perrier* (tableau 4.2). Deux de ces noms, *Jean-François* et *Perrier* sont des noms propres et trois de ces noms font partie de la même phrase (*Comme moi, Jean-François adore l'eau minérale Perrier*). Lors de la verbalisation (Tâche 3), certains sujets ont réalisé que les noms propres étaient d'abord et avant tout des noms et qu'ils devaient les surligner et ils apportaient les corrections nécessaires. Quand l'enseignante-chercheure demandait : «Pourquoi n'as-tu pas surligné *Jean-François* ou *Perrier* ?», le sujet répondait : «Parce que c'est un nom propre» et réalisait qu'il s'agissait bel et bien d'un nom. Quant au fait que trois des noms les plus souvent identifiés à la Tâche 3 se retrouvent dans la même phrase, il peut être expliqué par le fait que deux de ces noms sont des noms propres et que le nom *eau* est le seul nom utilisé avec le déterminant *l'*.

Maintenant que nous connaissons les résultats d'identification pour l'ensemble des sujets ayant participé à cette recherche, vérifions les résultats d'identification selon les deux niveaux scolaires sur lesquels cette recherche se penche.

4.1.2 Identification des noms selon le niveau scolaire des sujets

Le nom et ses caractéristiques sont enseignés de façon spécifique en première secondaire. Les élèves voient les caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques de cette classe de mot. En deuxième et en troisième secondaire, on considère que cette notion grammaticale est sue et que d'autres apprentissages peuvent s'y greffer. C'est afin de constater si, en deux ans, il y a amélioration dans l'identification des noms et s'il y a

différences ou similitudes quant aux procédures utilisées pour l'identifier que nous avons ciblé ces deux niveaux.

En première secondaire, un total de 78,7% des noms (189 noms sur 240) est reconnu correctement alors qu'en troisième secondaire, 88,9% des noms (192 sur 216) le sont (tableau 4.3). Les sujets de troisième secondaire reconnaissent donc davantage les noms que les sujets de première secondaire ce qui montre que cet apprentissage se poursuit encore tout au long du cycle. Brissaud et Bessonat (2001) avaient constaté le même phénomène chez les élèves du secondaire concernant l'orthographe.

Tableau 4.3
Nombre de réussites dans l'identification des noms
selon le niveau scolaire

Niveaux	Identification	Tâche 1	Tâche 3	Total
1^{re} secondaire	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 240)	169	20 de plus	189
	%	70,4%	8,3%	78,7%
3^e secondaire	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 216)	173	19 de plus	192
	%	80,1%	8,8%	88,9%

À la Tâche 1, les sujets de 3^e secondaire réussissent à identifier 10% plus de noms que les sujets de 1^{re} secondaire. À la Tâche 3, le nombre de noms supplémentaires reconnus par les deux niveaux est sensiblement le même à chaque niveau scolaire : 20 en 1^{re} secondaire (8,3%) et 19 en troisième secondaire (8,8%). Dans le tableau 4.4, le résultat d'identification de chaque niveau est détaillé pour chacun des noms du test.

Tableau 4.4
Taux de réussite d'identification des noms du test⁷
selon le niveau scolaire

Noms	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire
1. livre	100,0%	100,0%
2. soir	70,0%	88,9%
3. roman	80,0%	100,0%
4. amour	40,0%	33,3%
5. joueuses	90,0%	100,0%
6. hockey	40,0%	33,3%
7. athlètes	80,0%	100,0%
8. décision	90,0%	88,9%
9. bonheur	70,0%	100,0%
10. équipes	90,0%	100,0%
11. basket-ball	50,0%	33,3%
12. gymnase	90,0%	100,0%
13. école	80,0%	100,0%
14. thé	90,0%	100,0%
15. boisson	80,0%	100,0%
16. Anglais	80,0%	100,0%
17. Jean-François	100,0%	88,9%
18. eau	90,0%	88,9%
19. Perrier	80,0%	77,8%
20. amie	80,0%	100,0%
21. année	80,0%	100,0%
22. voisin	90,0%	100,0%
23. meubles	70,0%	100,0%
24. soeur	80,0%	100,0%
Total	78,7%	88,9%

Au total, 16 noms sur 24 ont été bien identifiés par tous les sujets de 3^e secondaire (taux d'identification de 100%) alors que seulement 2 noms l'ont été par l'ensemble des sujets de 1^{re} secondaire. De la 1^{re} à la 3^e secondaire, on constate une amélioration pour 16 noms sur 24. Cela peut expliquer pourquoi il y a une amélioration moyenne de 10% entre les deux niveaux dans la réussite des identifications. Quelques noms ont un taux d'identification identique ou sensiblement égal (variation de 1%) pour les deux niveaux (*livre, décision, eau*).

⁷ Phrases du test : Le livre que je préfère est un roman d'amour./Certaines joueuses de hockey sont des athlètes absolument exceptionnelles./Cette décision ne fait vraiment pas mon bonheur./Six équipes de basket-ball vont s'affronter au gymnase de mon école./Depuis longtemps, le thé s'avère la boisson préférée des Anglais./Comme moi, Jean-François adore l'eau minérale Perrier./Sa fidèle amie la fête chaque année en la surprenant./Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma sœur quand il a déménagé.

Toutefois, on observe une baisse du taux d'identification pour 5 noms sur 24. En effet, les sujets de 1^{re} secondaire obtiennent de meilleurs résultats d'identification que ceux de 3^e secondaire à 5 reprises (*amour*, *hockey*, *basket-ball*, *Jean-François* et *Perrier*) : différences de résultats parfois faibles (2,2% pour *Perrier*) mais plus fortes pour les noms *basket-ball* (différence de 16,7%) et *Jean-François* (différence de 11,1%). Les noms les moins bien reconnus sont les mêmes pour les deux niveaux : *amour*, *hockey* et *basket-ball*. La différence de réussite d'identification de ces trois noms entre la 1^{re} et la 3^e secondaire est toutefois importante (40,0% de réussite d'identification pour les noms *amour* et *hockey* et 50,0% pour le nom *basket-ball* en 1^{re} secondaire contre 33,3% pour les trois noms en 3^e secondaire). Ces résultats montrent peut-être que la présence du déterminant devant le nom comme critère de reconnaissance s'est renforcée : 16 noms avec déterminant dans les phrases du test sur 19 ont été mieux reconnus tandis que les trois noms communs du test sans déterminant ont été moins souvent identifiés en 3^e secondaire qu'en 1^{re} secondaire de même que les deux noms propres (*Jean-François* : différence de 11% et *Perrier* : différence de 2%). Peut-être est-ce un effet de la nouvelle grammaire qui met davantage l'accent sur la syntaxe plutôt que sur les caractéristiques sémantiques.

Lorsqu'on examine les noms identifiés au moment de la verbalisation (tableau 4.5), sept le sont à la fois par des sujets de 1^{re} et de 3^e secondaire : *soir* (2 et 3 sujets respectivement), *amour* (1 et 2 sujets respectivement), *bonheur* (1 et 1 sujet respectivement), *basket-ball* (1 et 2 sujets respectivement), *Jean-François* (3 et 2 sujets respectivement), *eau* (3 et 3 sujets respectivement) et *Perrier* (2 et 3 sujets respectivement). Les autres noms reconnus l'ont été par 1 ou 2 sujets d'un seul des deux niveaux scolaires. Aucune tendance claire ne semble se dégager puisque environ la moitié des noms ajoutés lors de cette tâche de verbalisation sont abstraits (*soir*, *bonheur*) ou sans déterminant devant (*basket-ball*, *Jean-François*), l'autre moitié touchant des noms concrets (*école*, *boisson*) et même animés (*joueuses*, *voisin*, *amie*, *soeur*).

Tableau 4.5
Noms identifiés à la Tâche 3 selon le niveau scolaire

Noms identifiés à la Tâche 3	Nombre de sujets en 1 ^{re} secondaire	Nombre de sujets en 3 ^e secondaire	Total
2. soir	2	3	5
4. amour	1	2	3
5. joueuses	0	1	1
6. hockey	0	1	1
9. bonheur	1	1	2
11. basket-ball	1	2	3
12. gymnase	1	0	1
13. école	2	0	2
15. boisson	2	0	2
16. Anglais	0	1	1
17. Jean-François	3	2	5
18. eau	3	3	6
19. Perrier	2	3	5
20. amie	1	0	1
21. année	1	0	1
22. voisin	0	1	1
24. soeur	0	1	1
Total	20	21	41

Nos résultats montrent que l'identification des noms progresse avec le niveau scolaire en même temps que certaines procédures semblent s'accroître, produisant une meilleure reconnaissance d'une grande majorité de noms et une moins bonne identification pour quelques cas sans déterminant. Maintenant, voyons quel rôle joue la force ou l'habileté réussir les accords en français dans l'identification du nom.

4.1.3 Identification des noms selon la force des sujets

Rappelons que pour déterminer la force de chacun des sujets ces derniers ont fait une dictée de sélection où l'accord dans le groupe du nom et l'accord sujet-verbe étaient les critères de correction. Les deux niveaux confondus, les résultats démontrent que les sujets forts ont mieux réussi à la Tâche 1 en identifiant 79,7% des noms alors que les sujets moyens

et faibles ont des résultats équivalents : 71,9% pour les sujets moyens et 71,4% pour les sujets faibles (tableau 4.6). Au total, par contre, ce sont les sujets faibles qui obtiennent le meilleur taux de réussite d'identification avec 85,1% contre 82,3% pour les forts et 83,4% pour les moyens. L'écart est mince entre les trois forces comparativement à celui entre les niveaux scolaires. Dans la section suivante, nous détaillerons ces résultats.

Tableau 4.6
Nombre de réussites dans l'identification des noms
selon la force des sujets

Forces	Identification	Tâche 1	Tâche 3	Total
Forts 8 sujets	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 192)	153	5 de plus	158
	%	79,7%	2,6%	82,3%
Moyens 4 sujets	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 96)	69	11 de plus	80
	%	71,9%	11,5%	83,4%
Faibles 7 sujets	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 168)	120	23 de plus	143
	%	71,4%	13,7%	85,1%

Il est intéressant de remarquer que ce sont les sujets faibles qui ont apporté le plus de corrections à leur test en identifiant 13,7% de noms de plus à la Tâche 3 alors que les sujets moyens en ont identifié 11,5% de plus et les sujets forts 2,6%. Ainsi, à la suite de la tâche de réflexion, par une mince différence, ce sont les sujets faibles qui ont identifié le plus de noms, 85,1%, suivis des sujets moyens, 83,4% et des sujets forts, 82,3%. Les forts, peut-être plus sûrs d'eux, semblent donc se contenter des résultats qu'ils ont donnés à la Tâche 1 et ne semblent pas réviser autant que les moyens et les faibles. Les faibles semblent profiter davantage du temps supplémentaire qui leur est accordé pour réviser et apporter des

corrections aux premières réponses erronées qu'ils avaient fournies. Les moyens et les faibles, tout comme les forts, ont des connaissances acquises mais s'en servent peu ou moins bien qu'eux dans un premier temps et une relecture leur est profitable.

La performance des élèves faibles supérieure à celle des élèves forts et moyens nous amène à réfléchir au moyen utilisé pour classer les élèves selon leur force. Rappelons que les élèves classés dans la catégorie «faibles» sont ceux qui ont obtenu les moins bons résultats lors d'une dictée dont la correction s'attardait aux erreurs commises quand le nom est donneur d'accord. Les résultats obtenus donnent l'apparence d'absence de liens entre la dictée et les résultats mais certains facteurs ne doivent pas être négligés. Notons que, lors de la dictée, les élèves n'ont pas pris le temps de réviser et ainsi peut-être laisser moins de fautes sur leur copie. Les élèves faibles sont ceux qui ont apporté le plus de corrections lors de la verbalisation des procédures. Ce qui nous laisse supposer qu'un moment de révision de la dictée aurait pu avoir un effet sur les résultats de cette dictée et que les élèves classés dans la catégorie «faibles» auraient pu se retrouver dans une des deux autres catégories soit «forts» ou «moyens».

L'habileté à se corriger lors de la Tâche 3 des faibles provient-elle surtout des sujets de 1^{re} ou de 3^e secondaire? C'est ce que nous constaterons à la section suivante où nous croiserons ces facteurs.

4.1.4 Identification des noms selon le niveau scolaire et la force des sujets

Si l'on croise les résultats obtenus selon le niveau scolaire et la force des sujets, on remarque, au tableau 4.7, que les sujets forts et faibles de première secondaire obtiennent le même résultat d'identification : 78,1% même si à la Tâche 1, les sujets forts ont identifié 76% des noms contre 66,7% pour les sujets faibles.

Tableau 4.7
Nombre de réussites dans l'identification des noms
selon le niveau scolaire et la force des sujets

Forces	Niveaux	Identification	Tâche 1	Tâche 3	Total
Forts	1re sec.	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 96)	73	2 de plus	75
		%	76,0%	2,1%	78,1%
	3e sec.	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 96)	80	3 de plus	83
		%	83,3%	3,1%	86,4%
Moyens	1re sec.	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 48)	32	7 de plus	39
		%	66,7%	14,6%	81,3%
	3e sec.	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 48)	37	4 de plus	41
		%	77,1%	8,3%	85,4%
Faibles	1re sec.	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 96)	64	11 de plus	75
		%	66,7%	11,4%	78,1%
	3e sec.	Nombre de noms bien identifiés (sur un total de 72)	56	12 de plus	67
		%	77,8%	16,7%	94,5%

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les faibles ont mieux profité de la Tâche 3 pour apporter des corrections à leur test dans une proportion de 11,4%. Aussi, toujours en première secondaire, les sujets moyens et faibles ont obtenu des résultats

équivalents à la Tâche 1 : 66,7%. À la Tâche 3, les résultats diffèrent quelque peu. Les sujets moyens ont identifié 14,6% de noms en plus et les sujets faibles 11,4% pour des totaux respectifs de 81,3% et de 78,1%. En première secondaire, ce sont donc les sujets moyens qui ont réussi le meilleur taux d'identification des noms. Toutefois, les différences demeurent peu élevées et vu le petit nombre de sujets dans ce groupe (2), ce résultat reste à valider dans une autre recherche à réaliser auprès d'un plus grand nombre d'élèves.

À la Tâche 1, l'amélioration des performances entre la 1^{re} et la 3^e secondaire est d'autant plus grande que la force diminue. La différence entre les forts de 1^{re} et de 3^e est de 7,3%, celle entre les moyens est de 10,4% et celle entre les faibles est de 11,1%. Au total, après la Tâche 3, il en va de même sauf pour les moyens où l'écart est faible. La différence entre les forts est de 8,3%, celle entre les moyens est de 4,1% et celle entre les faibles est de 16,4%. Ces résultats indiquent que les élèves faibles de 3^e secondaire sont ceux qui démontrent la plus grande amélioration dans la reconnaissance des noms lorsqu'on les place en situation de réflexion et lorsqu'on exige d'eux de mobiliser leurs connaissances grammaticales en leur demandant de verbaliser leur raisonnement. Nadeau et Fischer (2006) mentionnent qu'à force de verbaliser leurs doutes et de se poser des questions, les élèves «deviennent plus habiles à résoudre eux-mêmes les problèmes orthographiques, [...] se montrent plus motivés à apprendre la grammaire [et] réfléchissent davantage à leurs propres graphies lorsqu'ils écrivent» (*ibid.*, p. 218).

Il semble que la force ou l'habileté à faire des accords dans le groupe du nom et d'accorder le verbe soit peu en lien avec la capacité des élèves à identifier des noms puisque ce sont les plus faibles dans les accords qui, en fin de compte, identifient le mieux les noms, du moins en 3^e secondaire (en 1^{re} secondaire les taux étant égaux entre les forts et les faibles). Toutefois, ces résultats, obtenus à la Tâche 3, semblent démontrer que de permettre plus de temps pour réviser ou corriger des réponses donnent la chance aux plus faibles d'obtenir de meilleurs résultats. La verbalisation a forcé les élèves faibles, en particulier ceux de 3^e secondaire, à réfléchir sur une notion grammaticale, ce qu'ils n'ont pas nécessairement fait lors de la dictée de classement, qui permettait d'établir la force des sujets, ni dans la Tâche 1. Ces résultats démontrent qu'en encourageant la réflexion grammaticale en révision de texte,

les faibles se montrent capables de bien meilleures performances (Tâche 3). Comme ils sont moins motivés en français écrit, ils font moins d'efforts que les moyens ou les forts à moins qu'on l'exige d'eux. Ils ont besoin de soutien et d'encouragements pour mobiliser leurs connaissances grammaticales. Une recherche plus approfondie pourrait permettre une verbalisation à la suite de la dictée de classement pour forcer la révision systématique des accords et ainsi vérifier si une réflexion grammaticale «forcée» conduit à une meilleure réussite des accords.

4.1.5 Les erreurs d'identification des noms

Quelques erreurs d'identification relatives aux classes de mots (11) ont été commises lors du test par un total de 7 sujets. D'abord, le mot *fête*, utilisé comme un verbe dans le test, a été identifié à 7 reprises comme un nom. Le mot *fidèle*, utilisé comme un adjectif dans le test, a été identifié à 2 reprises comme un nom et les mots *olympiques* et *mauvaise*, utilisés comme adjectifs, ont également été identifiés à une reprise chacun comme des noms. En effet, certains de ces mots peuvent être utilisés comme des noms : *C'est la fête des mères* ou *Un fidèle se rend à l'église* ou *Elle regarde les olympiques à la télévision*. Ils sont transcategoriels, ce qui a confondu certains sujets. Ces résultats rejoignent ceux de Kilcher-Hagedorn et al. (1987) qui avaient noté que la réussite d'identification des mots transcategoriels était moins bonne que celle des mots monocategoriels et que les transcategoriels étaient ceux qui engendraient les mauvaises identifications. L'adjectif *mauvaise* a peut-être été identifié comme un nom parce qu'il était placé avant le nom dans la phrase : *Cette mauvaise décision ne fait pas mon bonheur*.

Les autres erreurs d'identification des noms ont été causées par deux sujets seulement (un en 1^{re} et un en 3^e secondaire) qui ont confondu nom et groupe du nom. Ces sujets ont inclus le déterminant et/ou l'expansion avec le nom à 9 reprises au total. Ils ont surligné *joueuses de hockey* plutôt que *joueuses*, *athlètes olympiques* plutôt que *athlètes*, *Cette mauvaise décision* plutôt que *décision*, *Six équipes de basket-ball* plutôt que *équipes*, *mon école* plutôt que *école*, *eau minérale Perrier* plutôt que *eau*, *Sa fidèle amie* plutôt que *amie*,

Leur voisin plutôt que voisin et beaucoup de meubles de ma sœur plutôt que meubles. Ils ont donc confondu le nom et le groupe du nom de façon sporadique. Lors de la lecture des consignes, l'enseignante-chercheure leur a demandé s'ils avaient bien compris les consignes et tous les sujets ont répondu positivement en résumant qu'ils devaient surligner les noms et écrire ce qu'ils avaient fait pour le trouver.

En résumé, les résultats à la tâche d'identification des noms nous a permis de constater que, de façon globale, les élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire, après la verbalisation, étaient en mesure d'identifier environ 80% des noms du test. Selon le niveau scolaire, les élèves de 3^e secondaire réussissent à identifier environ 10% plus de noms que ceux de 1^{re}. Il y a donc continuité dans l'acquisition de connaissances tout comme l'ont démontré Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987) avec des élèves du primaire âgés de 7 à 11 ans. Selon la force des sujets, prédéterminée selon une dictée de classement, les élèves faibles sont ceux qui obtiennent un meilleur taux de réussite d'identification à la suite de la verbalisation qui leur permet de réfléchir aux réponses données à la Tâche 1 du test et de se corriger s'il y a lieu. Selon le niveau scolaire et la force, toujours suite à la verbalisation, ce sont les élèves faibles de 3^e secondaire qui obtiennent le meilleur taux de réussite d'identification des noms avec une différence d'environ 8% avec les élèves forts du même niveau scolaire. Cependant, les résultats ne nous ont pas permis d'identifier un type de nom (selon des critères sémantiques) qui causerait des difficultés comme l'avaient fait auparavant d'autres chercheurs avec des recherches équivalentes. Rappelons que les sujets de Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987) avaient moins bien identifié les noms abstraits et les noms transcategoriels. Nous avons toutefois constaté que l'absence du déterminant (critère syntaxique) entraîne moins de reconnaissance du nom chez les élèves du secondaire ce qui pourrait être un effet de l'enseignement de la grammaire nouvelle. Dans la section suivante, nous prendrons connaissance des résultats concernant l'identification des groupes du nom.

4.2 Identification des groupes du nom

Rappelons que la seconde tâche à effectuer par les sujets lors du test qui leur a été soumis était d'identifier les groupes du nom contenus dans les phrases. Ils devaient, par la suite, expliquer les procédures utilisées pour identifier ces groupes du nom. Tout comme pour les noms, les résultats concernant les groupes du nom seront d'abord abordés de façon globale, pour ensuite être abordés selon le niveau scolaire, la force des sujets et la combinaison de ces deux critères et, finalement, nous aborderons les groupes du nom non identifiés.

4.2.1 Identification des groupes du nom : résultats globaux

Sur une possibilité de 456 groupes du nom à identifier, seulement 38,0% des groupes (173) ont été correctement identifiés. Contrairement à l'identification du nom où la Tâche 3 engendrait une amélioration des résultats, seuls 4 groupes du nom (0,9%) ont été identifiés lors de cette étape du test (tableau 4.8). Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que la notion de groupe du nom n'est pas une notion complètement maîtrisée par les sujets, et ce, qu'ils soient en première ou en troisième secondaire, comme nous le verrons dans la section suivante.

Tableau 4.8
Nombre de réussites dans l'identification
des groupes du nom

Identification	Tâche 2	Tâche 3	Total
Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 456)	169	4 de plus	173
%	37,1%	0,9%	38,0%

Sur les 24 groupes du nom (GN) à identifier, trois n'ont été identifiés par aucun des 19 sujets. Il s'agit des GN *amour*, *hockey*, et *basket-ball* (tableau 4.9). On remarque qu'il s'agit des mêmes mots qui ont été les moins bien identifiés par les sujets lors de la Tâche 1 du test. Les trois GN représentent des groupes du nom formés d'un seul mot : le noyau. De plus, les trois ont la fonction complément du nom dans un groupe prépositionnel (*un roman d'amour*, *Certaines joueuses de hockey*, *Six équipes de basket-ball*). Un autre GN n'est formé que d'un seul mot : *Perrier*. Ce GN a lui aussi la fonction de complément du nom mais dans un GN. Il n'a été identifié qu'à une seule reprise. Il semble donc que, comme pour les sujets de Kilcher-Hagedorn et al. (1987), la présence du déterminant influence l'identification des noms et, par le fait même, l'identification des groupes du nom chez nos sujets. Les élèves ont donc recours à un critère d'ordre syntaxique relevant de la nouvelle grammaire pour identifier le nom et le groupe du nom.

Le GN *mon école* n'a été identifié qu'à une seule reprise bien que le nom *école* ait été identifié à 17 reprises dans l'identification des noms. Le GN *mon école* est un autre GN compris dans un groupe prépositionnel dont la fonction est complément du nom (*au gymnase de mon école*).

Le GN *beaucoup de meubles* n'a été bien identifié qu'à une seule reprise. La difficulté de ce GN ne réside pas dans sa fonction ni dans l'absence du déterminant mais bien dans le type de déterminant qui le compose. Le déterminant *beaucoup de* est un déterminant indéfini composé de deux mots. La plupart des sujets ont identifié *de meubles* comme étant le GN considérant le mot *de* comme le déterminant.

Tableau 4.9
Taux de réussite d'identification pour chacun des groupes du nom du test⁸
par l'ensemble des sujets

Groupes du nom du test	Total d'identifications réussies	Taux de réussite d'identification des GN
1. Le livre que je préfère	10	52,6%
2. ce soir	3	15,8%
3. un roman d'amour	9	47,4%
4. amour	0	0,0%
5. Certaines joueuses de hockey	16	84,2%
6. hockey	0	0,0%
7. des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	5	26,3%
8. Cette mauvaise décision	18	94,7%
9. mon bonheur	6	31,6%
10. Six équipes de basket-ball	19	100,0%
11. basket-ball	0	0,0%
12. au gymnase de mon école	5	26,3%
13. mon école	1	5,3%
14. le thé	13	68,4%
15. la boisson préférée des Anglais	6	31,6%
16. des Anglais	2	10,5%
17. Jean-François	14	73,7%
18. l'eau minérale Perrier	6	31,6%
19. Perrier	1	5,3%
20. Sa fidèle amie	17	89,5%
21. chaque année	3	15,8%
22. Leur voisin	16	84,2%
23. beaucoup de meubles	1	5,3%
24. ma soeur	3	15,8%
Total	173	38,0%

Le GN *des Anglais* n'a été identifié qu'à 2 reprises pourtant le nom *Anglais* a été correctement identifié à 17 reprises à la Tâche 1. Le GN *des Anglais* est également un complément du nom (*la boisson préférée des Anglais*). Fisher (1996) avait noté la confusion

⁸ Phrases du test : Le livre que je préfère est un roman d'amour./Certaines joueuses de hockey sont des athlètes absolument exceptionnelles./Cette décision ne fait vraiment pas mon bonheur./Six équipes de basket-ball vont s'affronter au gymnase de mon école./Depuis longtemps, le thé s'avère la boisson préférée des Anglais./Comme moi, Jean-François adore l'eau minérale Perrier./Sa fidèle amie la fête chaque année en la surprenant./Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma sœur quand il a déménagé.

entre adjectif et groupe prépositionnel ayant la fonction complément du nom. Nous notons ici un autre type de confusion mais, cette fois-ci, avec le nom. Les sujets ne semblent pas toujours reconnaître un GN à l'intérieur d'un autre groupe de mots, en particulier s'il s'agit d'un complément d'un nom déjà noyau d'un GN. On peut donc affirmer que le phénomène de la récursivité (Paret, 1996; Boulanger et al., 1998), c'est-à-dire le fait qu'une structure puisse se retrouver à l'intérieur d'une structure identique, n'est pas assimilé. Cette récursivité permet de faire «apparaître la structure hiérarchique de la langue, c'est-à-dire que cette dernière est constituée d'éléments qui s'emboîtent les uns dans les autres et non pas d'éléments juxtaposés à un même niveau» (Paret, 1996, p. 123). Ce phénomène est loin d'être maîtrisé par l'ensemble des sujets.

Les GN *ce soir* et *chaque année* n'ont été identifiés qu'à 3 reprises chacun bien qu'ils soient tous deux accompagnés d'un déterminant et qu'ils ne soient pas compléments du nom. De plus, les noyaux de ces GN ont été bien reconnus lors de la Tâche 1 du test (respectivement 78,9% et 89,5% de taux de réussite d'identification). Ce sont cependant les deux seuls GN du test ayant la fonction complément de phrase qui est habituellement une notion bien maîtrisée par les élèves. Les deux GN étaient cependant placés au centre de leur phrase respective et non pas au début ou à la fin de la phrase où les élèves ont l'habitude de retrouver les compléments de phrase. Aussi, le GN *ce soir* faisait partie d'un groupe prépositionnel (*pour ce soir*).

Il semble que la notion de noyau ne soit pas bien assimilée. Pourtant, en classe, lorsqu'on demande aux élèves de nous dire quel est le noyau d'un GN, ils répondent en chœur : un nom. Quand on leur demande le noyau d'un groupe du verbe, d'un groupe adjectival ou d'un groupe adverbial, les réponses sont toujours bonnes. Ils arrivent, la plupart du temps, à identifier les classes de mots équivalentes aux noyaux mais ne semblent pas avoir assimilé que la présence d'un élément d'une classe de mots pouvant être un noyau, notamment un nom, entraîne automatiquement la présence du groupe de mots dont cet élément est le noyau : un groupe du nom.

On remarque aussi qu'un seul groupe du nom a été identifié par tous les sujets. Il s'agit de *Six équipes de basket-ball* alors que d'autres n'ont engendré que très peu d'erreurs d'identification: *Certaines joueuses de hockey* (84,2% de réussite), *Cette mauvaise décision* (94,7% de réussite), *le thé* (68,4% de réussite), *Jean-François* (73,7% de réussite), *Sa fidèle amie* (89,5% de réussite) et *Leur voisin* (84,2% de réussite). C'est donc près du tiers des GN qui ont engendré peu ou pas d'erreurs d'identification. Ces 7 GN ont une caractéristique commune : ils occupent tous la place du sujet dans la phrase. Seul le GN sujet *Le livre que je préfère* a eu un résultat plus faible (57,9% d'identification) que les autres GN sujet et cela s'explique par le fait que son expansion est une subordonnée relative, la seule du test, et cette notion peut engendrer des erreurs d'identification à cause de la présence du verbe.

Certains groupes du nom ont été moyennement bien identifiés. Il s'agit des GN *des athlètes olympiques absolument exceptionnelles* (26,3%), *mon bonheur* (31,6%), *au gymnase de mon école* (26,3%), *la boisson préférée des Anglais* (31,6%) et *l'eau minérale Perrier* (31,6%). Ces 5 GN ont tous la fonction de complément du verbe dans les phrases du test. Nous pouvons donc affirmer que cette notion est moins bien maîtrisée que celle de sujet. La fonction de complément du verbe est plus complexe à cause de la variété des compléments. Dans notre test, on retrouvait des compléments directs du verbe et des attributs du sujet. Les procédures pour les identifier ne sont pas les mêmes. Certains élèves maîtrisent peut-être les procédures pour identifier ces deux types de complément du verbe, d'autres pour en identifier un seul type ou encore n'en identifier aucun. De plus, tous ces GN, excepté *mon bonheur*, ont une expansion qui, parfois, peut être la cause d'une mauvaise identification. Difficulté supplémentaire : trois de ces GN ont deux expansions ce qui peut avoir compliqué la tâche des sujets. Le GN *des athlètes olympiques absolument exceptionnelles* en est un bon exemple. La plupart des sujets ont identifié *des athlètes olympiques* comme GN en omettant d'y inclure la seconde expansion : *absolument exceptionnelles*.

Une recherche portant sur les compléments du nom permettrait de mieux cerner les difficultés des élèves concernant cette notion puisqu'elle est la source d'erreurs la plus fréquente dans l'identification des groupes du nom dans notre recherche. Soit les élèves

oublient de les inclure dans les GN, soit ils négligent les constituants de ces compléments et ne reconnaissent pas les groupes du nom qui s'y retrouvent.

Constatons maintenant les résultats d'identification des groupes du nom selon le niveau scolaire.

4.2.2 Identification des groupes du nom selon le niveau scolaire des sujets

Les résultats démontrent que les sujets de première secondaire réussissent mieux à identifier les groupes du nom, 42,1% de taux de réussite, que les sujets de troisième secondaire qui ont un taux de réussite de 33,3% (tableau 4.10). Rappelons que le groupe du nom est une notion grammaticale enseignée de façon spécifique en 1^{re} secondaire et que ses caractéristiques et procédures pour le délimiter sont donc plus fraîches à la mémoire des élèves de 1^{re} secondaire. C'est ce qui expliquerait, à notre avis, cette relative meilleure performance des plus jeunes

Tableau 4.10
Nombre de réussites dans l'identification des groupes du nom
selon le niveau scolaire

Niveaux	Identification	Tâche 2	Tâche 3	Total
1 ^{re} secondaire	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 240)	100	1 de plus	101
	%	41,7%	0,4%	42,1%
3e secondaire	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 240)	69	3 de plus	72
	%	31,9%	1,4%	33,3%

Analysons maintenant ces résultats pour chacun des GN du test. Il est intéressant de constater que, malgré la différence des taux de réussite des deux niveaux (42,1% en 1^{re}

secondaire et 33,3% en 3^e secondaire), les sujets de 3^e secondaire ont tout de même réussi à obtenir de meilleurs résultats que les sujets de 1^{re} secondaire à 4 reprises (tableau 4.11). Ils ont obtenu un meilleur résultat pour les GN suivants : *Le livre que je préfère, un roman d'amour, Certaines joueuses de hockey et chaque année*. Les élèves de troisième secondaire semblent un peu mieux maîtriser la notion de complément du nom. D'ailleurs, lors des verbalisations, il n'était pas rare de les entendre dire : «Parce que ça complète» pour justifier la présence d'un groupe de mots complément du nom dans le GN. Le GN *chaque année*, qui a la fonction de complément de phrase, a été un peu mieux identifié en 3^e secondaire qu'en 1^{re} (22,2% contre 10,0%) mais le GN *ce soir*, qui a une structure similaire et qui exerce la même fonction dans la phrase, a été mieux reconnu par les sujets de 1^{re} que de 3^e secondaire (20,0% contre 11,1%). Les résultats sont tout de même équivalents. Les GN ayant la fonction de compléments de phrase sont très peu identifiés.

À trois reprises, les résultats des sujets de 1^{re} secondaire dépassent largement ceux des sujets de 3^e secondaire. Il s'agit des GN *le thé* (80,0% contre 55,6%), *Jean-François* (90,0% contre 55,6%) et *Leur voisin* (100,0% contre 66,7%). Ces GN ne représentaient aucune difficulté particulière : ils sont composés d'un nom propre ou d'un déterminant et d'un nom commun et ils ont tous trois la fonction de sujet dans leur phrase respective. Les élèves de 3^e secondaire auraient dû mieux réussir ces trois identifications.

Tableau 4.11
Taux de réussite d'identification pour chacun des groupes du nom du test⁹
selon le niveau scolaire

Groupes du nom du test	1 ^{re} secondaire	3 ^e secondaire
1. Le livre que je préfère	40,0%	66,7%
2. ce soir	20,0%	11,1%
3. un roman d'amour	40,0%	55,6%
4. amour	0,0%	0,0%
5. Certaines joueuses de hockey	80,0%	88,9%
6. hockey	0,0%	0,0%
7. des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	30,0%	22,2%
8. Cette mauvaise décision	100,0%	88,9%
9. mon bonheur	40,0%	22,2%
10. Six équipes de basket-ball	100,0%	88,9%
11. basket-ball	0,0%	0,0%
12. au gymnase	30,0%	22,2%
13. mon école	10,0%	0,0%
14. le thé	80,0%	55,6%
15. la boisson préférée des Anglais	40,0%	22,2%
16. des Anglais	10,0%	11,1%
17. Jean-François	90,0%	55,6%
18. l'eau minérale Perrier	40,0%	22,2%
19. Perrier	10,0%	0,0%
20. Sa fidèle amie	100,0%	77,8%
21. chaque année	10,0%	22,2%
22. Leur voisin	100,0%	66,7%
23. beaucoup de meubles	10,0%	0,0%
24. ma soeur	30,0%	0,0%
Total	42,5%	33,3%

Constatons maintenant les résultats d'identification des groupes du nom selon les forces des sujets.

⁹ Phrases du test : Le livre que je préfère est un roman d'amour./Certaines joueuses de hockey sont des athlètes absolument exceptionnelles./Cette décision ne fait vraiment pas mon bonheur./Six équipes de basket-ball vont s'affronter au gymnase de mon école./Depuis longtemps, le thé s'avère la boisson préférée des Anglais./Comme moi, Jean-François adore l'eau minérale Perrier./Sa fidèle amie la fête chaque année en la surprenant./Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma sœur quand il a déménagé.

4.2.3 Identification des groupes du nom selon la force des sujets

Les sujets forts et moyens ont obtenu le même résultat d'identification après la Tâche 3 : 36,4%. Les sujets faibles ont encore une fois un taux d'identification un peu plus élevé que les sujets forts et les sujets moyens, et ce, à la Tâche 2 comme après la Tâche 3 (tableau 4.12). Ces résultats démontrent que la performance dans les accords dans le groupe du nom et l'accord du verbe ne semblent pas être une conséquence de lacunes du côté de la reconnaissance du GN, bien que les écarts ne soient pas énormes (4%), puisque les élèves ayant moins bien réussi ces accords dans la dictée de sélection sont ceux qui ont le mieux identifié les groupes du nom dès la Tâche 2.

Tableau 4.12
Nombre de réussites dans l'identification des groupes du nom
selon la force des sujets

Forces	Identification	Tâche 2	Tâche 3	Total
Forts 8 sujets	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 192)	69	1 de plus	70
	%	35,9%	0,5%	36,4%
Moyens 4 sujets	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 96)	34	1 de plus	35
	%	35,4%	1,0%	36,4%
Faibles 7 sujets	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 168)	66	2 de plus	68
	%	39,3%	1,2%	40,5%

En fait, pour les accords, les groupes du nom n'ont pas besoin d'être identifiés parfaitement. Seuls les déterminants, les noms et les adjectifs ont besoin de l'être (et les

noyaux pour l'accord sujet-verbe). Une étude plus poussée vérifierait l'identification précise de ces trois classes de mots dans le groupe du nom. Aussi, dans la dictée de classement pour la réussite des accords, une étude pourrait distinguer les résultats obtenus après une tâche simple et après une tâche de révision explicite pour mieux clarifier le rôle de l'identification des classes de mots dans la réussite des accords.

Dans la prochaine section, il sera question des résultats d'identification des GN selon le niveau scolaire et la force des sujets.

4.2.4 Identification des groupes du nom selon le niveau scolaire et la force des sujets

À l'aide du tableau 4.13, nous remarquons que les sujets faibles de 3^e secondaire ont mieux identifié les GN (47,3%) que les sujets faibles de 1^{re} secondaire (36,4%) et que les moyens et les forts de leur niveau (27,1% et 26,0%). Chez les sujets forts et moyens, ce sont les élèves de 1^{re} secondaire qui obtiennent les meilleurs résultats par rapport à ceux de 3^e secondaire, soit respectivement 46,9% contre 26,0% et 45,9% contre 27,1%.

Toutes catégories confondues, ce sont les sujets faibles de 3^e secondaire qui réussissent le mieux à identifier les groupes du nom. Ils sont cependant suivis de très près par les sujets forts et moyens de 1^{re} secondaire. Les élèves faibles font donc preuve de progression dans leurs apprentissages. Cette progression pourrait être vérifiée dans une étude longitudinale.

Tableau 4.13
 Nombre de réussites dans l'identification des groupes du nom
 selon le niveau scolaire et la force des sujets

Forces	Niveaux	Identification	Tâche 2	Tâche 3	Total
Forts	1 ^{re} secondaire 4 sujets	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 96)	44/96	1 de plus	45/96
		%	45,8%	1,1%	46,9%
	3 ^e secondaire 4 sujets	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 96)	25/96	0 de plus	25/96
		%	26,0%	0,0%	26,0%
Moyens	1 ^{re} secondaire 2 sujets	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 48)	21/48	1 de plus	22/48
		%	43,8%	2,1%	45,9%
	3 ^e secondaire 2 sujets	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 48)	13/48	0 de plus	13/48
		%	27,1%	0,0%	27,1%
Faibles	1 ^{re} secondaire 4 sujets	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 96)	35/96	1 de moins	34/96
		%	36,5%	-0,1%	36,4%
	3 ^e secondaire 3 sujets	Nombre de groupes du nom bien identifiés (sur un total de 72)	31/72	3 de plus	34/72
		%	43,1%	4,2%	47,3%

Contrairement à l'identification des noms où les sujets de 3^e secondaire avaient un taux de réussite d'identification plus élevé que ceux de 1^{re} secondaire pour les trois forces, pour l'identification des groupes du nom, ce sont les sujets de 1^{re} secondaire qui obtiennent

les meilleurs taux chez les forts et chez les moyens. Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette notion est nouvelle pour les élèves de 1^{re} secondaire qui se souviennent peut-être davantage des composantes du groupe et des procédures pour l'identifier. Aussi, les élèves forts et moyens de 3^e secondaire ont sans doute assimilé cette notion sans pour autant être capables d'identifier (et de nommer) toutes ses structures possibles et ainsi ils commettent des erreurs d'identification sans pour autant commettre des erreurs d'accord. Lorsque nous aborderons les procédures employées par les sujets, nous tenterons d'expliquer pourquoi les sujets faibles de 3^e secondaire ont de meilleurs résultats que leurs collègues forts et moyens.

Nous avons présenté les résultats des identifications des groupes du nom pour l'ensemble des sujets, selon leur niveau scolaire, selon leur force et selon la combinaison de leur niveau scolaire et de leur force. Voyons maintenant les erreurs que les sujets ont commises dans l'identification des GN.

4.2.5 Les erreurs d'identification des groupes du nom

Les erreurs d'identification des groupes du nom sont de trois ordres. D'abord, il y a les groupes de mots qui ont été identifiés comme des GN mais qui n'en sont pas. Ensuite, il y a les GN qui n'ont tout simplement pas été identifiés pour diverses raisons. Finalement, il y a les GN qui ont été incorrectement identifiés, c'est-à-dire qu'une partie du GN n'a pas été identifiée ou une partie de la phrase, ne faisant pas partie du GN, y a été incluse.

Seulement deux groupes de mots ont été identifiés comme des GN alors qu'ils n'en sont pas. Il s'agit des pronoms sujets *je* et *il*. Ces deux pronoms n'avaient pas été identifiés comme noms à la Tâche 1 mais deux élèves les ont identifiés comme GN à la Tâche 2. La fonction de sujet a pu induire ces deux élèves en erreur (confusion GN-GNs). De plus, comme la pronominalisation est une procédure permettant de délimiter un GN, la présence des pronoms a pu être interprétée comme une résultante de la pronominalisation. Les sujets du groupe témoin de 3^e année de la recherche de Nadeau (1996) avaient identifié 59 pronoms

au post-test alors que les sujets des groupes expérimentaux en avaient identifié 9 seulement. Tout comme les sujets de Nadeau ayant reçu un enseignement renouvelé de la grammaire, les élèves du secondaire semblent avoir développé des procédures qui font en sorte que la confusion nom/pronom est moins fréquente.

Le tableau 4.14 présente les identifications incorrectes produites par les sujets de 1^{re} et de 3^e secondaire. Trois groupes du nom se démarquent par leur fréquence à provoquer des identifications incorrectes. Il s'agit des GN *Le livre que je préfère*, *des athlètes olympiques absolument exceptionnelles* et *beaucoup de meubles*. Ils ont occasionné des erreurs d'identification à 7, 8 et 6 reprises respectivement. Les deux premiers GN engendrent des erreurs à cause de leurs expansions comme nous l'avons précédemment mentionné dans la section 4.2.1. Quant au GN *beaucoup de meubles*, c'est le déterminant qui a été mal identifié comme nous l'avons également mentionné précédemment.

À 10 reprises, les déterminants n'ont pas été inclus dans les groupes du nom (nous incluons ici le déterminant *beaucoup de* reconnu comme *de* seulement). Les déterminants laissés de côté sont *Certaines*, *au* et *des* qui sont des déterminants qui devraient être facilement reconnus au secondaire. À 22 reprises, les expansions des noms n'ont pas été identifiées ou sont incomplètes. Les erreurs les plus fréquentes sont *des athlètes olympiques* plutôt que *des athlètes olympiques absolument exceptionnelles* et *Le livre* plutôt que *Le livre que je préfère*. Les deux erreurs ont été commises à 7 reprises chacune. Nous avons expliqué précédemment les raisons qui ont pu occasionner de telles erreurs.

Tableau 4.14
Sujets ayant identifié des groupes du nom de façon incorrecte
et liste de leurs identifications erronées

Sujets	Identifications erronées
1^{re} sec.	
1	- de meubles de ma sœur
2	- Le livre
3	- Le livre - Certaines joueuses - des athlètes olympiques
4	- Le livre - des athlètes olympiques
5	- Le livre - un roman - joueuses de hockey - athlètes olympiques - gymnase - Anglais - de meubles
6	- Le livre
10	- des athlètes olympiques - la boisson - chaque année en la surprenant - de meubles de ma sœur quand il a déménagé
3^e sec.	
11	- gymnase de mon école - Jean-François adore l'eau minérale Perrier
12	- des athlètes olympiques - la boisson préférée - l'eau minérale
13	- Le livre - de meubles de ma soeur
15	- des athlètes olympiques - le thé s'avère la boisson préférée des Anglais - Jean-François adore l'eau minérale Perrier - Sa fidèle amie la fête chaque année en la surprenant - Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma soeur
18	- Le livre que je préfère est un roman d'amour - Certaines joueuses de hockey s'entraînent pour devenir des athlètes olympiques - Cette mauvaise décision ne fait vraiment pas mon bonheur - Six équipes de basket-ball vont s'affronter - le thé s'avère la boisson préférée des Anglais - Jean-François adore l'eau minérale Perrier - Sa fidèle amie la fête - Leur voisin a acheté beaucoup de meubles
19	- Le livre - des athlètes olympiques - au gymnase - la boisson préférée - de meubles - de ma sœur

Certains sujets ont inclus le verbe de la phrase dans un GN. Étonnamment, les sujets de 3° secondaire sont les seuls à avoir commis ce type d'erreur. Il est préférable ici d'analyser séparément les réponses des trois sujets concernés. D'abord, le sujet 11 n'a commis cette erreur qu'à une seule reprise. Cette erreur est peut-être attribuable au fait qu'il n'a pas su reconnaître le verbe la phrase (*adore*) et il en a conclu que ce qui suivait le nom *Jean-François* était une expansion. Le sujet 15 a commis ce type d'erreur à 4 reprises. Les quatre GN identifiés de façon incorrecte correspondent aux quatre dernières phrases du test. Le sujet s'est peut-être lassé de répondre. Cependant, lors de la verbalisation, le sujet a plutôt fait référence à des compléments. Nous reproduisons ici les verbalisations pour ces 4 GN.

R : responsable (enseignante-chercheure)

S : sujet

R : Tu as encadré «le thé s'avère la boisson préférée des Anglais»?

S : Ça commence par un déterminant puis ça complète «le thé».

R : Qu'est-ce qui complète «le thé» ?

S : «la boisson préférée des Anglais».

R : «la boisson préférée des Anglais» ou «s'avère la boisson préférée des Anglais»?

S : «s'avère la boisson préférée des Anglais».

R : Tu as encadré «Jean-François adore l'eau minérale Perrier» ?

S : Oui, parce que ça commence par «Jean-François» et ça complète «qui est-ce qu'il adore ? ». «C'est l'eau minérale Perrier».

R : Donc, «adore l'eau minérale Perrier», c'est le complément de «Jean-François» ?

S : Oui.

R : Tu as encadré «Sa fidèle amie la fête chaque année» ?

S : Ça commence par un déterminant puis ça complète ce que «Sa fidèle amie» fait.

R : Tu as encadré «Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma sœur» ?

S : Ça commence par un déterminant puis ça complète «Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma sœur».

En ce qui concerne le sujet 18, il a supprimé tout ce qui lui semblait facultatif. Dans la phrase 1, il a supprimé le complément de phrase (CP) *pour ce soir* et a conservé le reste de la phrase comme GN. Dans la phrase 2, c'est la seconde expansion du nom *athlètes* qui a été effacée (*absolument exceptionnelles*). Dans la phrase 3, rien n'a été effacé puisqu'il n'y avait aucune expansion ni CP. Dans la phrase 4, le CP (*demain*) et le complément du verbe (*au gymnase de mon école*) ont été supprimés. Il en va de même pour les CP des phrases 5 (*Depuis longtemps*), 6 (*Comme moi*) et 7 (*chaque année en la surprenant*). Finalement, dans la phrase 8, il a supprimé le CP (*quand il a déménagé*) et une des expansions du verbe (*de ma sœur*).

Ces erreurs nous démontrent que la notion de groupe du nom reste encore floue pour certains élèves de 1^{re} comme de 3^e secondaire. La notion de nom en tant que noyau du GN n'est pas maîtrisée par tous de même que les différents éléments pouvant le constituer. Les réponses erronées sont souvent des réponses incomplètes. Les procédures utilisées par ces élèves pour identifier un groupe du nom nous aideront à mieux comprendre leur raisonnement.

En résumé, les résultats à la tâche d'identification du groupe du nom nous a permis de constater que la notion de groupe du nom, bien qu'enseignée en 1^{re} secondaire, n'était pas reconnue par tous puisque environ seulement que 40% des GN sont identifiés correctement par les élèves des deux niveaux scolaires. Les groupes du nom formés que par un nom, c'est-à-dire sans déterminant, sans expansion et qui, parfois, occupent la fonction de complément du nom dans le groupe prépositionnel, ne sont pas reconnus. Les résultats de Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987) démontraient aussi la difficulté pour les élèves d'identifier un nom en l'absence de déterminant. Il en va de même pour les GN ayant les fonctions de complément de phrase et de complément du nom qui ne sont que très peu reconnus. Les GN les mieux reconnus sont ceux qui occupent la fonction de sujet dans les phrases. La confusion GN-GNs est encore présente chez de nombreux élèves. Contrairement à l'identification du nom où les élèves de 3^e secondaire avaient de meilleurs taux de réussite et où l'on pouvait

affirmer qu'il y avait progression dans les apprentissages entre la 1^{re} et la 3^e secondaire, pour le groupe du nom, ce sont les élèves de 1^{re} secondaire qui réussissent à mieux l'identifier. Les élèves de 3^e secondaire ne réussissent donc pas à approfondir leur connaissance de ce groupe de mots et ainsi être plus en mesure de l'identifier adéquatement. En 2^e et en 3^e secondaire, l'accent n'est pas mis sur cette notion souvent réservée à la 1^{re} secondaire, ce qui a pour conséquence qu'au lieu de s'ancrer dans les connaissances des élèves, cette notion devient de moins en moins précise. Cependant, selon la force des élèves, ce sont, encore une fois, les élèves faibles qui réussissent le mieux à identifier les groupes du nom et plus particulièrement ceux de 3^e secondaire. L'identification réussie des noms peut avoir amené ces élèves à mieux identifier les groupes du nom.

Dans la section suivante, il sera question des procédures que les sujets ont employées pour identifier les noms et les groupes du nom du test.

4.3 Procédures d'identification des noms

Dans les sections précédentes, nous avons donné les résultats de notre recherche quant à l'identification des noms et des groupes du nom. Cette identification correspond, principalement, aux Tâches 1 et 2 du test. Simultanément à cette identification, les sujets devaient laisser des traces écrites des procédures utilisées. Par la suite, à la Tâche 3, ils devaient verbaliser ces procédures afin d'aider à établir le portrait le plus complet possible de leurs représentations du nom et du groupe du nom.

Pour faire le compte-rendu des procédures utilisées chez nos sujets pour identifier un nom, nous allons d'abord présenter les procédures utilisées par l'ensemble des sujets. Par la suite, nous comparerons les niveaux, 1^{re} et 3^e secondaire, et nous comparerons les procédures selon les forces. Finalement, nous examinerons les résultats à partir de la combinaison de ces deux critères. Aussi, nous nous attarderons sur les procédures les moins communes qui ont mené à de bonnes identifications et à celles qui ont mené à des erreurs.

4.3.1 Procédures d'identification des noms : résultats globaux

Pour dresser le portrait des procédures utilisées par les sujets pour identifier les noms, nous avons considéré ensemble les traces écrites laissées sur les tests et les verbalisations réalisées à la Tâche 3. Nous avons choisi de combiner les résultats obtenus lors de ces deux étapes car la tâche écrite est plus exigeante, plus longue que la verbalisation et les sujets ne notent pas toutes les procédures qu'ils utilisent. De plus, nous ne désirions pas comparer les procédures écrites et les procédures verbales mais bien utiliser les premières afin que les sujets fournissent des réponses plus complètes lors de la verbalisation. Ces résultats démontrent que certaines procédures sont davantage efficacement employées que d'autres. Ces procédures sont :

- la présence du déterminant ;
- le remplacement du déterminant ;
- la reconnaissance de la majuscule pour les noms propres ;
- le recours à des traits sémantiques (références aux traits animé/non animé, humain/non humain, comptable/non comptable, individuel/collectif, concret/abstrait, commun/proprie, etc.).

D'autres procédures sont efficacement utilisées mais en moins grand nombre : la présence et l'ajout d'un adjectif, l'ajout d'un déterminant et le recours au genre et au nombre des noms. Certains sujets ont également utilisé des procédures moins communes ou qui sont habituellement utilisées pour identifier d'autres notions grammaticales telles le groupe du nom ou le groupe sujet mais qui ont tout de même mené à de bonnes identifications.

Dans le test soumis aux élèves, on retrouvait 24 noms. Parmi ces 24 noms, 19 étaient utilisés avec un déterminant. Chaque sujet pouvait donc utiliser la procédure présence du déterminant à 19 reprises (19 noms avec déterminant x 19 sujets = 361 possibilités d'utilisation de cette procédure). C'est donc dans une proportion de 53,7% que cette procédure a été efficacement utilisée (tableau 4.15).

Tableau 4.15
Taux d'utilisation des procédures pour identifier
les noms pour l'ensemble des sujets

Procédures d'identification	Utilisations efficaces de procédures	Utilisations non efficaces des procédures	Total des utilisations des procédures
Présence du déterminant	194/361	19/361	213/361
	53,7%	5,3%	59,0%
Remplacement du déterminant	160/361	0/361	160/361
	44,3%	0,0%	44,3%
Reconnaissance de la majuscule (noms propres)	29/57	0/57	29/57
	50,9%	0,0%	50,9%
Recours à des traits sémantiques	78/456	4/456	82/456
	17,1%	0,9%	18,0%
Présence d'un adjectif	12/95	5/95	17/95
	12,6%	5,3%	19,9%
Recours au genre et au nombre	32/456	0/456	32/456
	7,0%	0,0%	7,0%
Ajout d'un déterminant	5/57	3/57	8/57
	8,8%	5,3%	14,1%
Ajout d'un adjectif	6/361	0/361	6/361
	1,7%	0,0%	1,7%
Autres procédures	63/456	11/456	74/456
	13,8%	2,4%	16,2%

Kilcher-Hagedorn et al. (1985) avaient d'ailleurs établi que le déterminant et le nom, constituants obligatoires du groupe nominal, représentaient un aspect formel, largement reconnu à cause de leur association et que «les déterminants sont des éléments facilement repérables dans la mesure où ils appartiennent à une classe restreinte d'éléments qui s'opposent en cela à la catégorie lexicale des noms» (*ibid.*, p.30). Certains sujets ont eu recours à cette procédure pour identifier des noms avec succès mais ont commis des erreurs quant à la reconnaissance du déterminant. À 19 reprises, les mots *d'*, *de* et *beaucoup* ont été identifiés comme des déterminants. Les noms les accompagnant ont donc été bien reconnus

malgré des déterminants mal identifiés. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le déterminant *beaucoup de* a causé des difficultés aux sujets. Quant aux autres erreurs, c'est l'absence de déterminants connus qui a fait en sorte que la préposition *de* soit identifiée comme un déterminant.

Comme 19 noms étaient utilisés avec un déterminant, ces 19 déterminants avaient donc la possibilité d'être remplacés par un autre déterminant. Chaque sujet pouvait donc utiliser cette procédure à 19 reprises (19 déterminants à remplacer x 19 sujets = 361 possibilités d'utilisation de cette procédure). Le remplacement du déterminant a été efficacement utilisé dans une proportion de 44,3%. Les déterminants utilisés pour remplacer celui en place sont souvent *un* et *une*.

Le test soumis aux sujets ne comprenait que trois noms propres : *Anglais*, *Jean-François* et *Perrier*. Les sujets pouvaient donc avoir recours à la reconnaissance de la majuscule trois fois chacun (3 noms propres x 19 sujets = 57 possibilités d'utilisation de cette procédure). La reconnaissance de la majuscule pour identifier un nom propre a été efficacement utilisée dans une proportion de 50,9%. La reconnaissance de la majuscule n'a entraîné aucune erreur. On aurait pu s'attendre à ce que la proportion d'utilisation de cette procédure soit plus élevée. La raison pour laquelle ce ne fut pas le cas est que plusieurs sujets ont identifié les noms propres et ont justifié leur identification en disant : «C'est un nom propre» ou «C'est le nom d'une personne». L'enseignante-chercheuse a souvent dû demander aux sujets à quoi ils voyaient qu'il s'agissait d'un nom propre pour que ces derniers fassent référence à la lettre majuscule.

Tous les noms ont des traits sémantiques. Chacun des 24 noms du test avait donc la possibilité d'être identifié grâce à ses traits sémantiques. Chaque sujet pouvait donc utiliser cette procédure à 24 reprises (24 noms avec traits sémantiques x 19 sujets = 456 possibilités d'utilisation de cette procédure). Le recours à des traits sémantiques pour identifier les noms du test a été utilisé efficacement dans une proportion de 17,1%. Parmi les traits auxquels les sujets ont fait référence, on retrouve les caractéristiques concret/abstrait utilisées à plusieurs reprises par un même sujet mais elles n'étaient pas nécessairement bien maîtrisées. Pour les

noms *amour*, *bonheur* et *année*, qui sont des noms abstraits, il a dit que c'étaient des noms «un peu concrets mais non concrets en même temps». Les autres sujets ont fait référence aux noms en tant qu'objet, personne, pièce, endroit, breuvage, sentiment, langue, sport, marque, etc. Un seul sujet a fait référence au trait comptable pour le nom *équipes* et un seul autre sujet a fait référence au trait collectif toujours pour le nom *équipes*. Cette procédure s'est avérée non efficace dans une proportion de 0,9%, c'est-à-dire à quatre reprises. Dans le premier cas, le sujet n'a pas identifié le nom *thé* mais a justifié cette non-identification en affirmant : «C'est ce qu'ils boivent», dans le deuxième cas, le sujet a dit que *Jean-François* est un nom propre mais «ce n'est pas un objet», dans le troisième cas, le nom *hockey* n'a pas été identifié parce que «C'est un sport» et, finalement, le nom *bonheur* n'a pas été identifié car «C'est un sentiment».

Les 24 noms du test pouvaient être identifiés en ayant recours au genre et au nombre. Chaque sujet pouvait utiliser cette procédure à 24 reprises (24 noms avec genre et nombre x 19 sujets = 456 possibilités d'utilisation de cette procédure). Cette procédure n'a été utilisée que dans une proportion de 7,0% et elle n'a entraîné aucune erreur mais il est important de noter que seuls deux sujets sur 24 ont eu recours à cette procédure.

Sur les 24 noms du test, seuls 3 ont été utilisés sans déterminant. Chaque sujet avait donc la possibilité d'ajouter un déterminant à 3 reprises (3 noms auxquels on peut ajouter un déterminant x 19 sujets = 57 possibilités d'utilisation de cette procédure). L'addition d'un déterminant a été efficacement utilisée dans une proportion de 8,8% seulement. Seuls trois sujets ont utilisé cette procédure pour les noms *amour* (à 3 reprises), *hockey* et *Perrier*. Cette procédure s'est avérée non efficace dans une proportion de 5,3% car, à deux reprises, des sujets ont mentionné que «un basket-ball» ne se disait pas de même que «un amour».

Seuls cinq noms du test étaient accompagnés d'un ou de plusieurs adjectifs : *athlètes*, *décision*, *boisson*, *eau* et *amie*. Chaque sujet pouvait donc utiliser la procédure présence d'un adjectif à 5 reprises (5 adjectifs à identifier x 19 sujets = 95 possibilités d'utilisation de cette procédure). La présence d'un adjectif est une procédure qui a été efficacement utilisée dans une proportion de 12,6%. Elle a toutefois été utilisée de façon moins efficace dans une

proportion de 5,3%. Pour justifier l'identification des noms *roman*, *joueuses*, *équipes* et *eau*, des sujets ont mentionné la présence des adjectifs *amour*, *d'amour*, *hockey*, *de basket-ball* et *minérale Perrier*. Cette procédure a tout de même entraîné de bonnes identifications. Les noms *amour* (à deux reprises), *hockey* et *basket-ball* ont été identifiés comme des adjectifs alors qu'ils sont des noms utilisés à l'intérieur de groupes prépositionnels ayant la fonction de complément du nom. Un sujet a identifié le groupe *minérale Perrier* comme adjectif mais n'a pas identifié le nom *eau*. Quant à l'ajout d'un adjectif, cette procédure aurait pu être utilisée pour 19 noms du test : nom communs comme noms propres (19 noms auxquels on peut ajouter un adjectif x 19 sujets = 361 possibilités d'utilisation de cette procédure). C'est dans une très mince proportion de 1,7% que cette procédure a été efficacement utilisée. Elle n'a entraîné aucune erreur.

Quant aux autres procédures, elles auraient pu être utilisées pour tous les noms du test par chacun des sujets (24 noms x 19 sujets = 456 possibilités d'utilisation d'une procédure moins commune ou qui ne sert pas à identifier des noms). Les sujets ont utilisé d'autres procédures pour identifier les noms de façon efficace dans une proportion de 13,8%.

Comme nous l'avons mentionné, la plupart de ces autres procédures servent à identifier d'autres notions grammaticales. La raison pour laquelle elles ont tout de même permis aux sujets d'identifier correctement certains noms, c'est qu'elles étaient combinées à d'autres procédures reconnues pour identifier des noms. Parmi ces procédures, on retrouve l'utilisation de l'encadrement par l'expression c'est...qui (*c'est six équipes qui...*), qu'est-ce que ? (*qu'est-ce que je préfère pour ce soir ? un livre*), quoi ? (*s'entraînent pour devenir quoi ? des athlètes*), c'est quoi... (*c'est quoi la boisson préférée des Anglais ? c'est le thé*), c'est qui qui (*c'est qui qui adore l'eau minérale Perrier ? c'est Jean-François*), c'est quoi qui ? (*c'est quoi qui est minérale Perrier ? c'est l'eau*), qui est-ce qui ? (*Qui est-ce qui vont s'affronter ? Six équipes*). Un sujet a identifié des noms simplement parce qu'ils étaient placés devant le verbe et c'est pourquoi il n'a identifié que les noms se retrouvant en position sujet. Un autre élève ne s'est pas contenté d'ajouter le déterminant *un* ou *une* devant les noms. Il posait la question *un quoi ?* ou *une quoi ?* pour trouver les noms. Un autre sujet a fait

référence au noyau du groupe du nom et à la pronominalisation bien que la pronominalisation est applicable pour un groupe de mots, pas seulement pour le noyau.

Certains sujets ont rejeté certains mots comme étant des noms en donnant des explications très précises. Pour un certain nombre de sujets, certains noms n'ont pas été identifiés parce qu'ils avaient la fonction de complément de phrase (*soir*) ou parce qu'ils étaient complément d'un nom (*amour, hockey, basket-ball*). Nous avons vu précédemment que, pour ces trois derniers noms, l'absence de déterminant avait un rôle à jouer dans leur bas taux d'identification. Certains noms n'ont pas été identifiés parce qu'ils suivaient le verbe ou étaient utilisés dans des groupes prépositionnels. C'est le phénomène de la récursivité, dont il a déjà été question, qui n'est pas maîtrisé. Aussi, certains noms (*amour, hockey, basket-ball, Perrier*) ont été identifiés comme étant des adjectifs. Il y a donc confusion dans les types d'expansions possibles dans le groupe du nom. Un sujet a rejeté trois noms en affirmant pourtant qu'il s'agissait d'un sport pour les premiers (*hockey* et *basket-ball*) et d'un sentiment pour le second (*bonheur*). Un autre sujet n'a pas identifié le mot *décision* parce que c'est un verbe. Mis à part le sujet qui n'a identifié que les noms placés avant le verbe et qui étaient noyaux des groupes du nom, ces erreurs, bien qu'elles démontrent que certaines notions doivent être approfondies, sont réparties à travers l'ensemble des 19 sujets de la recherche.

Certains sujets ont identifié correctement un très petit nombre de noms parce que l'ensemble de leurs procédures n'était pas approprié. Un sujet faible de 1^{re} secondaire a utilisé des procédures qui, habituellement, conduisent à l'identification de groupes du nom. Il a utilisé l'encadrement par *c'est...qui* (*on ne peut pas dire : c'est amour qui...*), les formules *c'est quoi que* (*c'est quoi que leur voisin a acheté ? c'est beaucoup de meubles*), *c'est quoi qui* (*c'est quoi qui vont s'affronter au gymnase de mon école ? c'est six équipes de basket-ball*), *c'est qui qui* (*C'est qui qui la fête chaque année en la surprenant ? c'est sa fidèle amie*), *c'est...quoi* (*C'est au gymnase de quoi ? de mon école*). Un sujet n'a utilisé que la formule *qui est-ce qui ?* et n'a identifié que les noyaux des groupes du nom ayant la fonction sujet.

De façon globale, ce sont la présence et le remplacement du déterminant qui permettent d'identifier efficacement les noms et ces deux procédures sont les plus employées. Quant au nom propre, la majuscule a un rôle important à jouer dans son identification mais cela s'avère utile en lecture seulement. Nous pouvons conclure que lorsqu'un élève utilise une procédure, elle mène à une bonne identification, rarement à une mauvaise. Certaines procédures, peu souvent utilisées ou utilisées par peu d'élèves, mènent à de nombreuses non-identifications. Vérifions maintenant si les procédures sont différentes en 1^{re} et en 3^e secondaire.

4.3.2 Procédures d'identification des noms selon le niveau scolaire des sujets

Dans la section précédente, nous avons démontré que le nombre de procédures non efficaces est plutôt négligeable. Nous ne considérerons donc, dans cette section, que les procédures efficaces pour comparer les deux niveaux scolaires. En 1^{re} secondaire, la procédure la plus efficacement utilisée est la présence du déterminant (57,9%) (tableau 4.16). Cette procédure arrive au deuxième rang en 3^e secondaire (49,1%) puisque c'est le remplacement du déterminant qui est la procédure la plus efficacement utilisée par les élèves de ce niveau (59,6%). Les élèves de 1^{re} secondaire y ont recours 50% moins souvent (30,5%) mais cette procédure reste la seconde plus efficacement utilisée pour tous les noms. Quant aux noms propres, les élèves de 1^{re} secondaire ont recours à la majuscule beaucoup plus souvent que les élèves de 3^e pour les identifier : 63,3% contre 37,0%. Pour les élèves de 3^e secondaire, la présence de la majuscule en début de mot pour un nom propre est une notion maîtrisée voire automatisée et c'est pourquoi ils n'ont pas le «réflexe» de la nommer pour justifier leur identification et se contentent de dire qu'il s'agit d'un nom propre ou d'un nom de personne (critère sémantique).

Le taux d'utilisation des procédures relatif au recours à des traits sémantiques est un peu plus élevé en 3^e qu'en 1^{re} secondaire (18,1% contre 15,8%). Ce résultat peut sans doute s'expliquer par le fait que les élèves de 3^e secondaire qui ont participé à cette recherche n'ont pas reçu les enseignements du nouveau programme de français lorsqu'ils étaient au primaire.

Les connaissances acquises au primaire n'ont pas complètement laissé place à celles acquises au secondaire concernant le nom.

Tableau 4.16
Taux d'utilisation efficace des procédures
pour identifier les noms selon le niveau scolaire

Procédures d'identification	Niveaux scolaires	Utilisations efficaces de procédures
Présence du déterminant	1 ^{re} secondaire	110/190 57,9%
	3 ^e secondaire	84/171 49,1%
Remplacement du déterminant	1 ^{re} secondaire	58/190 30,5%
	3 ^e secondaire	102/171 59,6%
Reconnaissance de la majuscule (noms propres)	1 ^{re} secondaire	19/30 63,3%
	3 ^e secondaire	10/27 37,0%
Recours à des traits sémantiques	1 ^{re} secondaire	39/240 15,8%
	3 ^e secondaire	39/216 18,1%
Présence d'un adjectif	1 ^{re} secondaire	7/50 14,0%
	3 ^e secondaire	5/45 11,1%
Recours au genre et au nombre	1 ^{re} secondaire	0/240 0,0%
	3 ^e secondaire	32/216 14,8%
Ajout d'un déterminant	1 ^{re} secondaire	1/30 3,3%
	3 ^e secondaire	4/27 14,8%
Ajout d'un adjectif	1 ^{re} secondaire	5/190 2,6%
	3 ^e secondaire	1/171 0,6%
Autres procédures	1 ^{re} secondaire	62/240 25,8%
	3 ^e secondaire	1/216 0,5%

Les taux obtenus pour l'utilisation de la procédure concernant le genre et le nombre démontrent une grande différence entre les deux niveaux à l'étude (0,0% et 14,8%). Or, ces résultats ne reflètent pas vraiment la situation en 3^e secondaire puisque seulement deux sujets ont utilisé cette procédure à 16 reprises chacun.

Quant aux autres procédures, elles sont utilisées efficacement en plus grand nombre en 1^{re} secondaire (25,8% contre 0,5% en 3^e secondaire). Ces résultats s'expliquent par le fait que le nom et le groupe du nom, comme nous l'avons déjà mentionné, sont des notions enseignées en 1^{re} secondaire. Bien que cette situation ait été un avantage pour les élèves de 1^{re} secondaire lors de l'identification des groupes du nom, il semble que les procédures utilisées pour identifier un nom aient été confondues avec celles utilisées pour identifier un groupe du nom. Les deux types de procédures ont été utilisés par les sujets de 1^{re} secondaire et c'est pourquoi les résultats sont tout de même satisfaisants malgré un si grand nombre de procédures autres utilisées.

Les élèves de 1^{re} secondaire utilisent donc davantage la présence du déterminant pour identifier un nom alors que les élèves de 3^e secondaire utilisent davantage le remplacement du déterminant. La majuscule est davantage reconnue par les élèves de 1^{re} secondaire pour identifier des noms propres et ils utilisent davantage de procédures peu communes ou servant à d'autres notions grammaticales que les élèves de 3^e secondaire. Dans la prochaine section, nous verrons les procédures utilisées selon la force des sujets.

4.3.3 Procédures d'identification des noms selon la force des sujets

Les élèves forts sont ceux qui ont le plus recours à la présence du déterminant pour identifier un nom, et ce, par une grande marge avec les moyens et les faibles (70,4% contre respectivement 46,1% et 39,1%) (tableau 4.17). Les élèves faibles ont des procédures plus diversifiées. Ils ont le plus haut taux d'identification efficace pour quatre procédures : le remplacement du déterminant (51,9%), la reconnaissance de la majuscule pour les noms

propres (61,9%), le recours à des traits sémantiques (29,2%) et l'ajout d'un déterminant (23,8%) (ils sont d'ailleurs les seuls à avoir utilisé cette procédure).

Tableau 4.17
Taux d'utilisation efficace des procédures
pour identifier les noms selon la force des sujets

Procédures d'identification	Forces	Utilisations efficaces des procédures	Procédures d'identification	Forces	Utilisations efficaces des procédures
Présence du déterminant	Forts 8 sujets	107/152 70,4%	Recours au genre et au nombre	Forts 8 sujets	0/192 0,0%
	Moyens 4 sujets	35/76 46,1%		Moyens 4 sujets	16/96 16,7%
	Faibles 7 sujets	52/133 39,1%		Faibles 7 sujets	16/168 9,5%
Remplacement du déterminant	Forts 8 sujets	64/152 42,1%	Ajout d'un déterminant	Forts 8 sujets	0/24 0,0%
	Moyens 4 sujets	27/76 35,5%		Moyens 4 sujets	0/12 0,0%
	Faibles 7 sujets	69/133 51,9%		Faibles 7 sujets	5/21 23,8%
Reconnaissance de la majuscule (noms propres)	Forts 8 sujets	10/24 41,7%	Ajout d'un adjectif	Forts 8 sujets	5/152 3,3%
	Moyens 4 sujets	6/12 50,0%		Moyens 4 sujets	0/76 0,0%
	Faibles 7 sujets	13/21 61,9%		Faibles 7 sujets	1/133 0,8%
Recours à des traits sémantiques	Forts 8 sujets	18/192 9,4%	Autres procédures	Forts 8 sujets	14/192 7,3%
	Moyens 4 sujets	11/96 11,5%		Moyens 4 sujets	25/96 26,0%
	Faibles 7 sujets	49/168 29,2%		Faibles 7 sujets	24/168 14,3%
Présence d'un adjectif	Forts 8 sujets	8/40 20,0%			
	Moyens 4 sujets	4/20 20,0%			
	Faibles 7 sujets	0/35 0,0%			

Les élèves moyens et forts ont obtenu le même taux d'identification efficace quant à la présence d'un adjectif (20,0%) alors que les élèves faibles n'ont pas utilisé cette procédure.

On peut supposer que ces élèves connaissent mieux les constituants du groupe du nom et par conséquent savent que l'adjectif peut être une expansion du nom. L'ajout de l'adjectif est davantage utilisé chez les élèves forts mais par une mince différence avec les autres résultats puisque cette procédure a été très peu utilisée. Le recours au genre et au nombre n'a été utilisé que par un sujet moyen (à 16 reprises) et un sujet faible (à 16 reprises également). Il ne faut donc pas tenir compte des différences entre les forces.

Pour la plupart des procédures, les résultats des élèves moyens se situent entre les résultats des élèves forts et faibles. Seul le résultat concernant le remplacement du déterminant est plus bas que les résultats des forts et des faibles.

Les sujets moyens et faibles sont ceux qui ont le plus utilisé les autres procédures pour identifier un nom. Dans la section 4.3.2, nous avons expliqué pourquoi ces procédures avaient fonctionné. Il n'est donc pas surprenant de constater que ce soient les élèves moyens et faibles qui aient utilisé ces procédures. Ils connaissent un grand nombre de procédures, tout comme les élèves forts, mais ignorent dans quelles circonstances les utiliser.

La prochaine section nous permettra de constater si ces autres procédures sont utilisées davantage par des élèves moyens et faibles de 1^{re} secondaire ou de 3^e secondaire.

4.3.4 Procédures d'identification des noms selon le niveau scolaire et la force des sujets

D'abord, pour les deux niveaux à l'étude, ce sont les élèves forts qui utilisent le plus la présence du déterminant : 78,9% en 1^{re} secondaire et 61,8% en 3^e secondaire (tableau 4.18). Ce sont les élèves faibles des deux niveaux qui utilisent le moins cette procédure. L'association Dét + nom est donc mieux maîtrisée chez les élèves forts.

Tableau 4.18
Taux d'utilisation efficace des procédures
pour identifier les noms selon le niveau scolaire et la force des sujets

Forces	Présence du déterminant	Remplacement du déterminant	Reconnaissance de la majuscule (noms propres)	Recours à des traits sémantiques	Autres procédures
1^{re} secondaire					
Forts 4 sujets	60/76 78,9%	26/76 34,2%	6/12 50,0%	5/96 5,2%	14/96 14,6%
Moyens 2 sujets	18/38 47,4%	8/38 21,1%	3/6 50,0%	7/48 16,4%	24/48 50,0%
Faibles 4 sujets	32/76 42,1%	24/76 31,6%	10/12 83,3%	27/96 28,1%	24/96 25,0%
3^e secondaire					
Forts 4 sujets	47/76 61,8%	38/76 50,0%	4/12 33,3%	13/96 13,5%	0/96 0,0%
Moyens 2 sujets	17/38 44,7%	19/38 50,0%	3/6 50,0%	4/48 8,3%	1/48 2,1%
Faibles 3 sujets	20/57 35,1%	45/57 78,9%	3/9 33,3%	22/72 30,6%	0/72 0,0%
Forces	Présence d'un adjectif	Recours au genre et au nombre	Ajout d'un déterminant	Ajout d'un adjectif	
1^{re} secondaire					
Forts 4 sujets	7/20 35,0%	0/96 0,0%	0/20 0,0%	5/76 6,6%	
Moyens 2 sujets	0/10 0,0%	0/48 0,0%	0/10 0,0%	0/38 0,0%	
Faibles 4 sujets	0/20 0,0%	0/96 0,0%	1/20 5,0%	0/76 0,0%	
3^e secondaire					
Forts 4 sujets	1/20 5,0%	0/96 0,0%	0/20 0,0%	0/76 0,0%	
Moyens 2 sujets	4/10 40,0%	16/48 33,3%	0/10 0,0%	0/38 0,0%	
Faibles 3 sujets	0/15 0,0%	16/72 22,2%	4/15 26,7%	1/57 1,8%	

Les élèves forts et faibles de 1^{re} secondaire obtiennent des taux similaires d'identification efficace des noms en remplaçant le déterminant soit 34,2% et 31,6%. En 3^e secondaire, les forts et les moyens obtiennent le même résultat (50,0%) mais les faibles obtiennent un taux supérieur soit 78,9%. Donc, plutôt que d'identifier le déterminant et risquer de faire une erreur d'identification, ces élèves utilisent une procédure plus sûre, selon eux, c'est-à-dire mettre *un* ou *une* devant le mot qu'ils pensent être un nom.

Les élèves faibles de 1^{re} secondaire sont ceux qui utilisent le plus la reconnaissance de la majuscule en début de mot pour identifier un nom propre (83,3%). En 3^e secondaire, ce sont les élèves moyens qui l'utilisent le plus fréquemment (50,0%).

Le recours à des traits sémantiques est utilisé davantage à la fois par les sujets faibles de 1^{re} secondaire (28,1%) et par les sujets faibles de 3^e secondaire (30,6%). Les traits sémantiques représentent sans doute les premières définitions du nom que l'on apprend à l'école : un nom, c'est une personne, un lieu, un objet. Au fil des ans, les connaissances s'enrichissent, se complexifient et modifient les représentations. Les élèves faibles utilisent encore des procédures relevant de la grammaire traditionnelle sans doute apprises au primaire.

La présence de l'adjectif est une procédure utilisée chez les élèves forts de 1^{re} secondaire (35,0%) et chez les élèves moyens de 3^e secondaire (40,0%). On se serait attendu à un résultat plus élevé chez les forts de 3^e secondaire mais ce ne fut pas le cas.

Quant aux autres procédures, il est surprenant de constater que ce sont les moyens de 1^{re} secondaire qui les ont le plus utilisées (50,0% contrairement à 25,0% chez les faibles). Peut-être que le petit nombre de sujets (2 moyens par niveau) est la cause de ce résultat. Une recherche avec un plus grand échantillon de sujets pourrait vérifier ces résultats.

Les procédures les plus efficacement utilisées pour identifier un nom sont donc la présence du déterminant surtout employée par les élèves forts et le remplacement du déterminant surtout employé par les élèves faibles de 3^e secondaire. Le nom propre est

reconnu à cause de la majuscule en début de mot, et ce, par un très grand nombre de sujets faibles de 1^{re} secondaire. Les traits sémantiques, qui relèvent davantage de la grammaire traditionnelle, sont surtout utilisés par les élèves faibles. La présence de l'adjectif est une procédure utilisée surtout par les élèves forts de 1^{re} secondaire et les élèves moyens de 3^e secondaire. Le recours au genre et au nombre, l'ajout du déterminant et l'ajout de l'adjectif sont des procédures peu utilisées. Quant aux autres procédures, employées majoritairement par des élèves de 1^{re} secondaire, c'est leur utilisation avec d'autres procédures beaucoup plus efficaces qui ont fait qu'elles ont mené à de bonnes identifications.

En résumé, les procédures les plus utilisées et les plus efficacement utilisées sont la présence du déterminant devant le nom (procédure privilégiée en 1^{re} secondaire) et le remplacement du déterminant (procédure privilégiée en 3^e secondaire). Kilcher-Hagedorn et al. (1985, 1987) avaient déjà établi que l'association déterminant et nom était largement reconnue au primaire. Ces procédures sont d'ordre syntaxique et relèvent donc de la grammaire nouvelle. Il est curieux que les noms propres, facilement identifiables grâce à la majuscule, n'aient pas été plus largement reconnus. Une consigne spécifiant qu'il faut souligner «toutes les sortes de noms» aurait peut-être amené des résultats différents. Cependant, le recours à des traits sémantiques qui relèvent davantage de la grammaire traditionnelle (procédure utilisée dans des proportions similaires en 1^{re} et en 3^e secondaire) est encore courant mais dans une proportion beaucoup moindre. Cette procédure est surtout utilisée par des élèves faibles. Les autres procédures (présence de l'adjectif, recours au genre et au nombre, ajout d'un déterminant, ajout d'un adjectif et autres) n'ont été utilisées que dans une très mince proportion et ont occasionné des erreurs d'identification.

Dans la prochaine section, il sera question des procédures employées pour identifier des groupes du nom.

4.4 Procédures d'identification des groupes du nom

Dans la section 4.3, il a été question des procédures d'identification des noms qui correspondaient, en partie, à la Tâche 1 et à la Tâche 3 du test soumis aux sujets. Dans cette section, ce sont des procédures d'identification des groupes du nom dont il sera question. Ces procédures correspondent aux traces écrites laissées sur le test lors de la Tâche 2 et aux verbalisations effectuées à la Tâche 3.

Dans cette partie de chapitre, nous ne pouvons faire de comparaison avec des résultats d'autres recherches concernant les procédures d'identification du groupe du nom puisque nous n'avons trouvé aucune recherche portant sur le sujet.

Pour faire le compte-rendu des procédures utilisées par les sujets pour identifier un groupe du nom, nous allons d'abord présenter ces procédures de façon globale. Ensuite, nous comparerons les procédures utilisées en 1^{re} et en 3^e secondaire, celles utilisées selon la force des sujets et selon la combinaison de la force et du niveau scolaire. Finalement, nous nous attarderons aux procédures les moins communes ayant mené à de bonnes identifications et à celles qui ont mené à des erreurs d'identification.

4.4.1 Procédures d'identification des groupes du nom : résultats globaux

Tout comme pour les procédures utilisées pour identifier un nom, nous avons combiné les traces écrites laissées sur les tests et les verbalisations réalisées à la Tâche 3. Ces résultats démontrent que certaines procédures sont davantage employées que d'autres. Ces procédures sont :

- la construction des groupes du nom ;
- les questions «qui est-ce qui ?» et «qu'est-ce qui ? »;
- l'encadrement par «c'est...qui...» ;
- la pronominalisation ;
- la question «quoi ?» ;

— la question «qu'est-ce que ?».

Dans le test soumis aux sujets, on retrouvait 24 groupes du nom (GN). Chacun de ces GN avait un noyau, le nom, composante obligatoire du GN, et d'autres composantes que les sujets pouvaient identifier comme faisant partie du groupe du nom telles le déterminant et les expansions du nom. Les sujets pouvaient donc utiliser la procédure «construction du GN» à 24 reprises (24 GN x 19 sujets = 456 possibilités d'utilisation de cette procédure). C'est donc dans une proportion de 14,7% que cette procédure a été efficacement utilisée, c'est-à-dire que les sujets ont réussi à bien identifier le GN en identifiant les différentes composantes qui le constituaient sans nécessairement être capables de déterminer à quelles classes elles appartenaient (tableau 4.19). Un sujet pouvait identifier correctement le GN *Le livre que je préfère* en identifiant le GN de la façon suivante : Dét + noyau + complément. Un autre a surligné le GN *un roman d'amour* en justifiant sa réponse de la façon suivante : Dét + nom + ?. Sans être capable de la nommer, le sujet a supposé que l'expansion *d'amour* faisait partie du GN. Dans les utilisations non efficaces représentant une proportion de 3,9%, on retrouve des GN mal identifiés ou partiellement identifiés comme le GN *Le livre* identifié comme Dét + nom. Le sujet a fait référence à la construction du GN mais n'a pas identifié l'expansion du nom comme composante à part entière du GN. Cette procédure, «construction du GN», aurait dû s'avérer la plus efficace puisqu'elle pouvait s'appliquer à tous les groupes du nom du test. Comme nous l'avons mentionné dans la section 4.2, les GN ayant la fonction sujet sont ceux qui ont été les mieux identifiés et nous verrons que les procédures les plus efficacement employées sont notamment celles qui servent à identifier les groupes sujets.

Tableau 4.19
Taux d'utilisation des procédures pour identifier
les groupes du nom pour l'ensemble des sujets

	Construction du GN	Qui est-ce qui ? Qu'est-ce qui ?	C'est...qui...	Pronominali- sation	Quoi ?	Qu'est-ce que ?
Utilisations efficaces des procédures	67/456 14,7%	62/152 40,8%	32/152 20,4%	30/285 10,5%	14/114 12,3%	2/114 1,8%
Utilisations non efficaces des procédures	18/456 3,9%	7/152 4,6%	9/152 5,9%	3/285 1,1%	16/114 14,0%	7/114 6,1%
Total des utilisations des procédures	85/456 18,6%	69/152 45,4%	41/152 26,3%	33/285 11,6%	30/114 26,3%	9/114 7,9%

La procédure «qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ?» pouvait être utilisée efficacement à 152 reprises puisqu'il s'agit d'une procédure pour identifier le groupe sujet et que le test était constitué de 8 phrases (8 groupes sujets x 19 sujets = 152 possibilités d'utilisation efficace de cette procédure). Cette procédure a été efficacement utilisée dans une proportion de 40,8% et de façon moins efficace dans une proportion de 4,6%. Cette proportion est due à l'utilisation de cette procédure pour des groupes du nom qui n'ont pas la fonction de sujet. Un seul sujet a utilisé cette procédure pour identifier des GN qui n'avaient pas la fonction de sujet dans les phrases : *ce soir* qui a la fonction de complément de phrase, les GN *la boisson préférée des Anglais*, *l'eau minérale Perrier*, *des athlètes olympiques absolument exceptionnelles*, *mon bonheur* et *au gymnase de mon école* qui ont la fonction de complément du verbe. Aussi, cette procédure a été utilisée pour identifier un groupe du nom en position sujet mais que de façon partielle : *Le livre*. Les élèves utilisent donc les procédures qui leur ont été enseignées mais finissent par confondre ce que ces procédures servent à identifier.

L'encadrement par «c'est...qui...» est une procédure utilisée pour identifier un groupe sujet. Elle pouvait donc être utilisée efficacement à 152 reprises (8 groupes sujets x 19 sujets = 152 possibilités d'utilisation efficace). Elle a été efficacement utilisée dans une

proportion de 20,4% et moins efficacement utilisée dans une proportion de 5,9%. Lorsque cette procédure a été mal utilisée, c'est parce qu'elle a servi à identifier des GN qui avaient des fonctions autres que sujet (compléments de phrase, compléments du verbe) en combinaison avec d'autres procédures plus adéquates pour ces fonctions ou parce qu'elle a permis d'identifier partiellement des GN (*Le livre, joueuses de hockey, athlètes olympiques*). La raison pour laquelle certains élèves n'identifient que partiellement certains GN ou des GN qui n'ont pas la fonction de sujet avec cette procédure est qu'ils appliquent la procédure à un groupe de mots en le substituant à la phrase. Ils encadrent le groupe de mots qui les intéresse (*C'est des athlètes olympiques qui...*) sans vérifier si cet encadrement ne modifie pas le sens de la phrase ou s'il ne la rend pas agrammaticale (*Certaines joueuses de hockey s'entraînent pour devenir c'est des athlètes olympiques qui absolument exceptionnelles*). Cette mauvaise utilisation entraîne des erreurs d'identification des GN.

La pronominalisation est une procédure qui peut servir à identifier des groupes du nom ayant différentes fonctions dans la phrase : sujet, complément du verbe (direct ou attribut du sujet), complément de phrase (s'il s'agit d'un lieu). Cette procédure pouvait donc être utilisée efficacement à 285 reprises ([8 groupes sujets + 6 compléments du verbe + 1 complément de phrase pronominalisable] x 19 sujets = 285 possibilités d'utilisation efficace). Les sujets ont utilisé cette procédure de façon efficace dans une proportion de 10,5% et de façon moins efficace dans une proportion de 1,1%. Il s'agit du plus faible taux d'utilisation non efficace dans les procédures les plus communément utilisées. Le seul sujet qui n'a pas utilisé efficacement la pronominalisation (à 3 reprises) est également celui qui l'a utilisée de façon la plus efficace (à 11 reprises). Deux de ces mauvaises utilisations sont dues au choix du pronom utilisé pour remplacer le groupe du nom. Pour le GN *un roman d'amour*, le sujet a utilisé le pronom *il* alors qu'il aurait dû utiliser le pronom *le*. Pour le GN *la boisson préférée des Anglais*, il a utilisé le pronom *elle* alors qu'il aurait dû utiliser le pronom *cela* et pour le GN *des athlètes olympiques*, il a utilisé le bon pronom mais n'a pas reconstitué la phrase avec ce pronom sinon il aurait remarqué son erreur (*Certaines joueuses de hockey s'entraînent pour le devenir absolument exceptionnelles*).

Les questions «quoi ?» et «qu'est-ce que ?» sont deux procédures utilisées pour identifier des compléments directs du verbe dans la grammaire traditionnelle. Elles sont cependant aussi utilisées par les élèves pour identifier des attributs du sujet. C'est pourquoi nous ne distinguerons pas compléments directs et attributs du sujet puisque ces deux procédures permettent d'identifier efficacement les deux fonctions sans pour autant les distinguer. Ces deux procédures pouvaient donc être utilisées efficacement à 114 reprises chacune (6 compléments du verbe (CD ou attributs) x 19 sujets = 114 possibilités d'utilisation efficace).

La procédure «quoi ?» a été utilisée efficacement dans une proportion de 12,3% mais de façon beaucoup moins efficace dans une proportion de 14,0%. C'est d'ailleurs la procédure la moins efficacement utilisée. Un sujet a utilisé cette procédure combinée à d'autres formulations de questions comme «C'est quoi que je préfère ? Le livre», «C'est quoi qui est d'amour ? un roman», «C'est au quoi de mon école ? C'est au gymnase», «Le thé s'avère la boisson préférée de quoi ? Anglais», «C'est quoi que leur voisin a acheté ? C'est des meubles». À chaque fois, le GN a été mal identifié. Il s'agit donc d'une procédure fréquemment utilisée (deuxième procédure la plus utilisée à égalité avec l'encadrement par «c'est...qui» avec 26,3%) mais c'est aussi celle qui génère le plus d'erreurs (14,0%).

Quant à la procédure «qu'est-ce que ?», elle a été efficacement utilisée dans une proportion de 1,8% et moins efficacement dans une proportion de 6,1%. À cinq reprises sur sept, cette procédure a été utilisée avec le verbe *préfère* qui est le verbe de la subordonnée relative complément du nom *livre* dans le GN *Le livre que je préfère* (Qu'est-ce que je préfère ? Le livre), ce qui a entraîné des erreurs d'identification.

Bien que ce ne soit pas étonnant puisque nous avons mentionné dans la section 4.2 que les GN ayant la fonction sujet étaient les GN les mieux identifiés, les deux procédures les plus efficacement employées sont celles enseignées aux élèves pour identifier le groupe sujet dans une phrase, c'est-à-dire poser les questions «qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ?» et l'encadrement par «c'est...qui...». La notion de nom noyau, composante essentielle du GN, aurait dû être plus présente dans les justifications des élèves. Il faudrait donc ajuster notre

enseignement de façon à ce que cette notion soit sue et maîtrisée par un plus grand nombre d'élèves afin que ces derniers constatent toute son importance dans la phrase.

Si nous considérons la fréquence d'utilisation des procédures indépendamment de leurs possibilités d'utilisation dans le test, nous constatons que la procédure la plus souvent utilisée est le recours à la construction du GN (utilisée à 85 reprises). Cependant, si nous faisons la somme des fréquences d'utilisation des procédures qui servent normalement à identifier des fonctions grammaticales mais que les élèves ont employées pour identifier les GN, nous constatons qu'elle dépasse largement (182 utilisations) la procédure de recours à la construction du GN. On peut donc se demander si les élèves confondent encore catégories grammaticales (groupes de mots) et fonctions grammaticales ou s'ils savent que ces fonctions (sujet, complément du verbe) sont occupées par des GN de façon massive.

Constatons maintenant si ces procédures sont également utilisées en 1^{re} et en 3^e secondaire.

4.4.2 Procédures d'identification des groupes du nom selon le niveau scolaire des sujets

Rappelons qu'à la section 4.2 nous avons noté que les sujets de 1^{re} secondaire avaient réussi à identifier un plus grand nombre de GN que les sujets de 3^e secondaire. Dans cette section, nous comparons les différentes procédures utilisées par ces deux niveaux scolaires pour les identifier.

La construction du GN est plus souvent et plus efficacement utilisée en 1^{re} secondaire qu'en 3^e (respectivement 17,5% et 11,6%) (tableau 4.20). Bien que la différence soit faible, les sujets de 3^e secondaire ont moins bien utilisé cette procédure dans une proportion de 4,6% contre 3,3% en 1^{re} secondaire. Rappelons encore une fois que la construction du groupe du nom est une notion enseignée en 1^{re} secondaire et qu'elle n'est pas revue de façon systématique en 2^e et en 3^e secondaire.

Les résultats concernant l'utilisation de la procédure «qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ? », qui sert à délimiter un groupe sujet dans une phrase, montrent une très grande différence entre les sujets de 1^{re} et ceux de 3^e secondaire. Les élèves de 1^{re} secondaire ont efficacement utilisé cette procédure dans une proportion de 63,8% contre 15,3% pour les sujets de 3^e secondaire. Ces derniers n'ont toutefois pas commis d'erreur en utilisant cette procédure alors que les sujets de 1^{re} secondaire l'ont utilisée de façon moins efficace dans une proportion de 8,8%. Ces résultats démontrent que les élèves de 1^{re} secondaire ont encore recours aux questions «qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ?» qui est une procédure qui relève de la grammaire traditionnelle. Cette procédure est encore très répandue.

En ce qui a trait à la procédure «encadrement par c'est...qui...» qui, elle aussi, sert à délimiter le groupe sujet dans une phrase, la différence entre les deux niveaux est beaucoup moindre même que les sujets de 3^e secondaire l'ont plus efficacement utilisée que ceux de 1^{re} secondaire (22,2% contre 20,0%). Les élèves de 1^{re} secondaire y ont plus souvent fait référence mais ils l'ont moins efficacement utilisée dans une proportion de 11,3% alors que les sujets de 3^e secondaire, encore une fois, n'ont commis aucune erreur d'utilisation relativement à cette procédure. C'est d'ailleurs la seule procédure où les sujets de 3^e secondaire ont un résultat d'identification efficace supérieur à celui des sujets de 1^{re} secondaire.

Les élèves de 1^{re} secondaire utilisent donc davantage les procédures spécifiques à l'identification des groupes sujets que les élèves de 3^e secondaire mais ils les utilisent de façon beaucoup moins efficace et, par le fait même, commettent davantage d'erreurs d'identification. Par conséquent, les élèves de 3^e secondaire ont peut-être une meilleure maîtrise de ces deux procédures mais il demeure que de nombreux groupes du nom restent non identifiés. La maîtrise de ces procédures combinée à la maîtrise de la construction du GN pourrait donner des résultats impressionnants.

Tableau 4.20
Taux d'utilisation des procédures pour identifier les GN
selon le niveau scolaire des sujets

	Niveaux scolaires	Construction des GN	Qui est-ce qui ? Qu'est-ce qui ?	C'est...qui ...	Pronomina- lisation	Quoi ?	Qu'est-ce que ?
Utilisations efficaces des procédures	1 ^{re} sec. 10 sujets	42/240 17,5%	51/80 63,8%	16/80 20,0%	25/150 16,7%	14/60 23,3%	1/60 1,7%
	3 ^e sec. 9 sujets	25/216 11,6%	11/72 15,3%	16/72 22,2%	5/135 3,7%	0/54 0,0%	1/54 1,9%
Utilisations non efficaces des procédures	1 ^{re} sec. 10 sujets	8/240 3,3%	7/80 8,8%	9/80 11,3%	3/150 2,0%	15/60 25,0%	5/60 8,3%
	3 ^e sec. 9 sujets	10/216 4,6%	0/72 0,0%	0/72 0,0%	0/135 0,0%	1/54 1,9%	2/54 3,7%
Total des utilisations des procédures	1 ^{re} sec. 10 sujets	50/240 20,8%	58/80 72,5%	25/80 31,3%	28/150 18,7%	29/60 48,3%	6/60 10,0%
	3 ^e sec. 9 sujets	35/216 16,2%	11/72 15,3%	16/72 22,2%	5/135 3,7%	1/54 1,9%	3/54 5,6%

La pronominalisation est davantage efficacement utilisée en 1^{re} qu'en 3^e secondaire (respectivement 16,7% et 3,7%). Cette procédure a été utilisée à plusieurs reprises pour identifier des groupes sujets. On se serait attendu à ce que les sujets de 3^e secondaire utilisent davantage cette procédure puisqu'elle peut permettre d'identifier des groupes du nom ayant différentes fonctions dans la phrase mais ce ne fut pas le cas. Encore une fois, l'écart de deux ans entre les deux niveaux à l'étude semble démontrer que certaines notions, parce qu'elles ne sont pas révisées de façon systématique, sont oubliées.

La procédure «quoi ?» a été utilisée efficacement dans une proportion de 23,3% en 1^{re} secondaire alors qu'elle ne l'a pas été du tout en 3^e secondaire. Elle n'a été utilisée qu'une seule fois mais de façon inefficace par un sujet qui a posé la question «*Pour devenir quoi? des athlètes olympiques*» et qui a partiellement identifié le groupe du nom «*des athlètes olympiques absolument exceptionnelles*». Cette procédure est la moins utilisée chez les élèves de 3^e secondaire.

Quant à la procédure «qu'est-ce que ?», les résultats des deux niveaux sont sensiblement les mêmes, c'est-à-dire qu'elle est utilisée de façon efficace dans une proportion de 1,7% en 1^{re} secondaire et dans une proportion de 1,9% en 3^e secondaire. Le taux d'utilisation non efficace est cependant plus élevé chez les sujets de 1^{re} secondaire (8,3% contre 3,7% chez les sujets de 3^e secondaire). Cette procédure est la moins utilisée chez les élèves de 1^{re} secondaire.

Le tableau 4.20 démontre que les élèves de 1^{re} secondaire utilisent davantage de procédures (196 au total) que les élèves de 3^e secondaire (71 au total). Cependant, l'application que ces derniers en font génère beaucoup moins d'erreurs (13 en 3^e contre 47 en 1^{re} secondaire). L'application des procédures que font les élèves de 1^{re} secondaire reste donc incertaine alors que les élèves de 3^e ont davantage de succès.

Les procédures d'identification relevant de la grammaire nouvelle (construction du GN, encadrement par «c'est...qui...» et la pronominalisation) surpassent le nombre de procédures relevant de la grammaire traditionnelle qui sont moins employées (159 utilisations contre 108), et ce, particulièrement chez les élèves de 3^e secondaire. Ils ont recours à des procédures relevant de la grammaire nouvelle à 56 reprises contre 15 reprises pour la grammaire traditionnelle alors qu'en 1^{re} secondaire, le nombre de procédures relevant de la grammaire nouvelle et de la grammaire traditionnelle sont sensiblement les mêmes (103 contre 93). Par contre, chez les élèves de 3^e secondaire, la confusion entre GN et GN sujet semble renforcée puisque, comme nous l'avons démontré précédemment dans le tableau 4.11, les GN les mieux identifiés par les élèves de 3^e secondaire sont ceux qui avaient la fonction de sujet dans les phrases du test (taux de réussite d'identification moyen de 73,6%)

alors que les GN occupant une autre fonction ont été beaucoup moins bien identifiés (taux de réussite d'identification moyen de 13,2%).

Les élèves de 1^{re} secondaire utilisent donc davantage de procédures pour identifier un groupe du nom que les élèves de 3^e secondaire et c'est ce qui explique qu'ils réussissent à identifier un plus grand nombre de GN que les élèves de 3^e secondaire qui identifient surtout les GN sujet. Cependant, ces derniers font moins d'erreurs d'utilisation que ceux de 1^{re} secondaire. Ces résultats peuvent être attribuables à une meilleure maîtrise des procédures utilisées. Donc, les deux ans séparant les deux niveaux aident à mieux ancrer certaines procédures dans le processus d'identification d'un groupe de mots mais, d'un autre côté, font en sorte que certaines procédures enseignées en 1^{re} secondaire sont mises de côté ou tout simplement oubliées parce que non utilisées faute de révision ou de retour sur les enseignements antérieurs. Des recherches futures sur une plus longue période séparant les apprentissages pourraient vérifier cette hypothèse. Nous pouvons déjà affirmer que les sujets de 1^{re} et de 3^e secondaire ont des représentations différentes du groupe du nom vu la différence entre les procédures employées par les deux niveaux.

Constatons maintenant si les procédures utilisées sont différentes selon la force des sujets.

4.4.3 Procédures d'identification des groupes du nom selon la force des sujets

Dans cette section, nous nous attarderons sur les procédures d'identification des sujets selon leur force (fort-moyen-faible) dans la réussite des accords, telle qu'établie lors de la dictée de sélection. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.21.

La procédure «construction des GN» est plus efficacement utilisée par les élèves moyens dans une proportion de 20,8% alors que les forts l'utilisent de façon efficace dans une proportion de 16,7% et les faibles de 8,9%. Ce sont cependant ces mêmes sujets moyens qui l'utilisent de façon la moins efficace dans une proportion de 11,5% contre 2,6% pour les

forts et de 1,2% pour les faibles. Comme il s'agit d'une procédure utilisable pour tous les GN du test, nous aurions pu nous attendre à ce que les sujets forts obtiennent un meilleur résultat que les moyens et les faibles mais ce ne fut pas le cas.

Tableau 4.21
Taux d'utilisation des procédures pour identifier les GN
selon la force des sujets

	Forces	Construction des GN	Qui est-ce qui ? Qu'est-ce qui ?	C'est...qui ...	Pronomina- lisation	Quoi ?	Qu'est-ce que ?
Utilisations efficaces des procédures	Forts 8 sujets	32/192 16,7%	24/64 37,5%	7/64 10,9%	7/120 5,8%	6/48 12,5%	0/48 0,0%
	Moyens 4 sujets	20/96 20,8%	11/32 34,4%	8/32 25,0%	12/60 20,0%	1/24 4,2%	1/24 4,2%
	Faibles 7 sujets	15/168 8,9%	27/56 48,2%	17/56 30,4%	11/105 10,5%	7/42 16,7%	1/42 2,4%
Utilisations non efficaces des procédures	Forts 8 sujets	5/192 2,6%	7/64 10,9%	6/64 9,4%	0/120 0,0%	2/48 4,2%	1/48 2,1%
	Moyens 4 sujets	11/96 11,5%	0/32 0,0%	0/32 0,0%	3/60 5,0%	4/24 16,7%	3/24 12,5%
	Faibles 7 sujets	2/168 1,2%	0/56 0,0%	3/56 5,4%	0/105 0,0%	10/42 23,8%	3/42 7,1%
Total des utilisations des procédures	Forts 8 sujets	37/192 19,3%	31/64 48,4%	13/64 20,3%	7/120 5,8%	8/48 16,7%	1/48 2,1%
	Moyens 4 sujets	31/96 32,3%	11/32 34,4%	8/32 25,0%	15/60 25,0%	5/24 20,9%	4/24 16,7%
	Faibles 7 sujets	17/168 10,1%	27/56 48,2%	20/56 35,8%	11/105 10,5%	17/42 40,5%	4/42 9,5%

En ce qui concerne la procédure «qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ?», ce sont les sujets faibles qui ont le plus efficacement utilisé cette procédure dans une proportion de 48,2% contre 37,5% pour les forts et 34,4% pour les moyens. De plus, ces mêmes sujets ainsi que les sujets moyens n'ont commis aucune erreur d'utilisation de la procédure contrairement aux sujets forts qui l'ont utilisée de façon moins efficace dans une proportion de 10,9%. Ce résultat est étonnant. Nous nous attendions à ce que les sujets plus faibles fassent des erreurs mais rappelons que ce sont eux qui ont obtenu le meilleur taux d'identification des groupes du nom soit 40,5% (voir section 4.2.3).

La procédure «encadrement par c'est...qui...» est, encore une fois, plus souvent et plus efficacement utilisée par les sujets faibles dans une proportion de 30,4% alors que les forts et les moyens obtiennent respectivement un taux de 10,9% et de 25,0%. Ils ont cependant commis des erreurs d'utilisation dans une proportion de 5,4% contre 9,4% pour les forts alors que les moyens n'ont pas commis d'erreurs d'utilisation pour cette procédure.

La pronominalisation a été utilisée de façon efficace dans une proportion de 20,0% pour les moyens, de 10,5% pour les faibles et de 5,8% pour les forts. Bien qu'ils obtiennent le meilleur taux, les sujets moyens sont les seuls à avoir utilisé moins efficacement cette procédure dans une proportion de 5,0%. Les forts et les faibles n'ont commis aucune erreur d'utilisation de cette procédure.

La procédure «quoi ?» a été plus efficacement utilisée par les sujets faibles dans une proportion de 16,7% contre 12,5% pour les forts et de 4,2% pour les moyens. Dans la section 4.4.1, nous avons démontré que cette procédure était celle qui était utilisée de façon la moins efficace pour l'ensemble des sujets et que, bien qu'elle serve à identifier des compléments du verbe, les élèves s'en servent pour identifier des groupes du nom ayant différentes fonctions. Ce sont les sujets moyens et les sujets faibles qui font le plus grand nombre d'erreurs relativement à l'utilisation de cette procédure (respectivement 16,7% et 23,8% contre 4,2% pour les forts). La question «quoi ?» est souvent jumelée à une autre procédure ou tout simplement incluse dans une formulation moins commune qui peut, parfois, mener à une bonne identification mais qui, souvent, mène à des erreurs.

La procédure «qu'est-ce que ?» est la moins utilisée chez les sujets des trois forces. Chez les sujets forts, elle n'a pas été bien utilisée et a été utilisée de façon non efficace à une seule reprise (2,1%). Chez les sujets moyens, elle a été utilisée de façon efficace une seule fois (4,2%) et mal utilisée à trois reprises (12,5%). Chez les faibles, cette procédure a été bien utilisée une seule fois (2,4%) et mal utilisée à trois reprises (7,1%). Pourtant cette procédure devrait s'avérer plus efficace que de poser la question «quoi ?» pour identifier un complément du verbe puisqu'elle peut difficilement se retrouver dans une autre formulation de recherche de fonction (alors que «quoi ?» peut servir à la recherche de l'attribut).

En résumé, la construction du GN, qui peut s'appliquer à tous les groupes du nom, est plus efficacement utilisée par les sujets moyens. Les procédures servant à identifier les groupes du nom ayant la fonction de sujet sont plus efficacement utilisées par les sujets faibles suivis des sujets moyens et des sujets forts. Comme les sujets faibles sont ceux qui avaient obtenu le meilleur taux d'identification des groupes du nom, ces résultats ne sont pas si surprenants. Ce qui l'est davantage, c'est de constater que ce sont les sujets forts qui ont utilisé ces procédures de façon la moins efficace alors qu'elles sont enseignées non seulement de façon systématique en 1^{re} secondaire mais elles sont aussi enseignées au primaire dans le but de sensibiliser les élèves aux apprentissages à venir.

Quant à la pronominalisation, les sujets moyens l'utilisent davantage que les autres et, par le fait même, commettent quelques erreurs d'utilisation. Le même phénomène se produit avec la procédure «quoi ?» chez les sujets faibles : ils l'utilisent beaucoup plus souvent que les forts et les moyens mais commettent aussi le plus d'erreurs d'utilisation puisqu'ils l'emploient à toutes les sauces.

Quant à la procédure «qu'est-ce que ?», qui sert à identifier un complément du verbe, elle est la moins utilisée chez les sujets des trois forces qui l'utilisent davantage de façon non efficace que de façon efficace. Kilcher-Hagedorn et al. (1985) ont noté que pour trouver le complément direct du verbe (appelé à l'époque complément d'objet direct du verbe) il était «plus difficile de qualifier les procédures que les enfants mettent en œuvre» (*ibid.*, p. 31). Ces auteurs ont remarqué que des élèves qui avaient reçu un enseignement rénové de la

grammaire tentaient «d'utiliser certaines procédures syntaxiques [...] (déplacement ou substitution de syntagmes)» (*ibid.*, p. 31) mais avaient d'évidentes difficultés à maîtriser ces techniques complexes. Il semble que 20 ans plus tard les élèves aient encore de la difficulté à maîtriser certaines procédures et à identifier correctement des groupes du nom ayant la fonction de complément du verbe.

Il semble que les élèves forts et moyens utilisent davantage des procédures relevant de la grammaire nouvelle pour identifier des GN. Les élèves forts utilisent des procédures relevant de la grammaire nouvelle à 57 reprises contre 40 pour les procédures relevant de la grammaire traditionnelle. Chez les élèves moyens, les procédures relevant de la grammaire nouvelle sont utilisées à 54 reprises contre 20 pour les procédures relevant de la grammaire traditionnelle. Les élèves faibles utilisent de façon égale des procédures relevant de la grammaire nouvelle et de la grammaire traditionnelle, c'est-à-dire à 48 reprises pour chacune des deux grammaires.

Prenons maintenant connaissance des taux d'utilisation des procédures pour identifier un groupe du nom selon la force et le niveau scolaire des sujets.

4.4.4 Procédures d'identification des groupes du nom selon le niveau scolaire et la force des sujets

Dans cette section, il sera question des résultats concernant les procédures utilisées pour identifier des groupes du nom selon le niveau scolaire des sujets de même que leur force (tableau 4.22).

Tableau 4.22
Taux d'utilisation des procédures pour identifier des GN
selon le niveau scolaire et la force des sujets

	Forces	Construc- tion des GN	Qui est-ce qui ? Qu'est-ce qui ?	C'est...qui ...	Pronomina- lisation	Quoi ?	Qu'est-ce que ?
Utilisa- tions efficaces des procédu- res	Forts						
	1 ^{re} sec.	27/96 28,1%	19/32 59,4%	7/32 21,9%	2/60 3,3%	6/24 25,0%	0/24 0,0%
	3 ^e sec.	5/96 5,2%	5/32 15,6%	0/32 0,0%	5/60 8,3%	0/24 0,0%	0/24 0,0%
	Moyens						
	1 ^{re} sec.	15/48 31,3%	11/16 68,8%	0/16 0,0%	12/30 40,0%	1/12 8,3%	1/12 8,3%
	3 ^e sec.	5/48 10,4%	0/16 0,0%	8/16 50,0%	0/30 0,0%	0/12 0,0%	0/12 0,0%
	Faibles						
	1 ^{re} sec.	0/96 0,0%	21/32 65,6%	9/32 28,1%	11/60 18,3%	7/24 29,2%	0/24 0,0%
	3 ^e sec.	15/72 20,8%	6/24 25,0%	8/24 33,3%	0/45 0,0%	1/18 5,5%	1/18 5,6%
Utilisa- tions non efficaces des procédu- res	Forts						
	1 ^{re} sec.	2/96 2,1%	7/32 21,9%	6/32 18,8%	0/60 0,0%	2/24 8,3%	1/24 4,2%
	3 ^e sec.	3/96 3,1%	0/32 0,0%	0/32 0,0%	0/60 0,0%	0/24 0,0%	0/24 0,0%
	Moyens						
	1 ^{re} sec.	6/48 12,5%	0/16 0,0%	0/16 0,0%	3/30 10,0%	4/12 33,3%	2/12 16,7%
	3 ^e sec.	5/48 10,4%	0/16 0,0%	0/16 0,0%	0/30 0,0%	0/12 0,0%	1/12 8,3%
	Faibles						
	1 ^{re} sec.	0/96 0,0%	0/32 0,0%	3/32 9,4%	0/60 0,0%	9/24 37,5%	2/24 8,3%
	3 ^e sec.	2/72 2,8%	0/24 0,0%	0/24 0,0%	0/45 0,0%	1/18 5,5%	1/18 5,6%
Total des utilisa- tions des procédu- res	Forts						
	1 ^{re} sec.	29/96 30,2%	26/32 81,3%	13/32 40,6%	2/60 3,3%	8/24 33,3%	1/24 4,2%
	3 ^e sec.	8/96 8,3%	5/32 15,6%	0/32 0,0%	5/60 8,3%	0/24 0,0%	0/24 0,0%
	Moyens						
	1 ^{re} sec.	21/48 43,8%	11/16 68,8%	0/16 0,0%	15/30 50,0%	5/12 41,7%	3/12 25,0%
	3 ^e sec.	10/48 20,8%	0/16 0,0%	8/16 50,0%	0/30 0,0%	0/12 0,0%	1/12 8,3%
	Faibles						
	1 ^{re} sec.	0/96 0,0%	21/32 65,6%	12/32 37,5%	11/60 18,3%	16/24 66,7%	2/24 8,3%
	3 ^e sec.	17/72 23,6%	6/24 25,0%	8/24 33,3%	0/45 0,0%	0/18 0,0%	2/18 11,1%

Dans les sections 4.4.2 et 4.4.3, nous avons constaté que les élèves de 1^{re} secondaire utilisaient davantage la procédure de construction du GN que les élèves de 3^e secondaire et que les sujets moyens l'utilisaient le plus souvent. Le tableau 4.22 nous montre que cette procédure est utilisée davantage par les élèves forts et moyens de 1^{re} secondaire mais que chez les élèves faibles, ce sont ceux de 3^e secondaire qui l'utilisent davantage et que ceux de 1^{re} secondaire ne l'utilisent pas du tout.

Pour la procédure «qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ?», le tableau 4.22 démontre qu'elle est utilisée surtout en 1^{re} secondaire en particulier par les élèves forts (81,3%) mais les moyens et les faibles l'utilisent de façon plus efficace que ces derniers (68,8% et 65,6% contre 59,4%). Chez les élèves de 3^e secondaire, ce sont surtout les faibles qui l'utilisent (25,0%).

Nous avons également démontré que la procédure «c'est...qui...» est plus efficacement utilisée chez les élèves de 3^e secondaire et chez les élèves faibles. Le tableau 4.22 nous indique que cette procédure est utilisée par les élèves forts de 1^{re} secondaire alors que ceux de 3^e secondaire de la même force ne l'utilisent pas. La situation contraire se produit chez les élèves moyens : ceux de 3^e secondaire l'utilisent alors que ceux de 1^{re} secondaire ne l'utilisent pas du tout. Chez les élèves faibles, par contre, la procédure est utilisée dans des proportions similaires (37,5% en 1^{re} secondaire et 33,3% en 3^e secondaire).

La pronominalisation est utilisée surtout par les élèves de 1^{re} secondaire et les élèves moyens tel que nous l'avons démontré précédemment. En 3^e secondaire, seuls les élèves forts ont utilisé cette procédure, et ce, dans une proportion plus grande et plus efficace que les élèves de 1^{re} secondaire.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la procédure «quoi ?» n'est utilisée efficacement qu'en 1^{re} secondaire chez les élèves forts et moyens mais ce sont les élèves faibles qui l'utilisent le plus souvent de façon efficace.

La procédure «qu'est-ce que ?», comme nous l'avons déjà mentionné, est très peu utilisée. Chez les élèves de 1^{re} secondaire, quelque soit leur force, cette procédure entraîne plus d'utilisations non efficaces que d'utilisations efficaces (forts : 0 contre 1, moyens : 1 contre 2, faibles : 0 contre 2). Chez les élèves forts et faibles de 3^e secondaire, cette procédure entraîne un nombre égal d'utilisations efficaces et d'utilisations non efficaces (forts : 0, faibles : 1). Chez les moyens, le nombre d'utilisations non efficaces est plus élevé que le nombre d'utilisations efficaces (0 contre 1) tout comme en 1^{re} secondaire.

Comme nous l'avons mentionné dans la section 4.2.1, ce sont les groupes du nom ayant la fonction de sujet qui ont été les mieux identifiés par les sujets de cette recherche. Il n'est donc pas étonnant de constater que ce sont des procédures habituellement utilisées pour identifier des groupes sujets qui ont été les plus efficacement utilisées. La procédure «qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ?» est davantage utilisée par les élèves de 1^{re} secondaire à qui cette procédure a été enseignée au primaire et pour qui elle a été l'objet d'un enseignement plus systématique en 1^{re} secondaire. Ils sont cependant ceux qui ont commis le plus d'erreurs d'utilisation. Pour certains, on voit que les questions de la grammaire traditionnelle ne conduisent pas à l'isolement précis du groupe.

Quant à la seconde procédure pour identifier des groupes sujets, «encadrement par c'est...qui...», elle a fait l'objet du même type d'enseignement que la procédure «qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ?» mais elle est davantage efficacement utilisée chez les sujets moyens et faibles de 3^e secondaire et chez les sujets forts de 1^{re} secondaire qui, toutefois, sont ceux qui commettent, encore une fois, le plus d'erreurs d'utilisation de cette procédure.

La pronominalisation est une procédure qui peut s'avérer efficace pour identifier un groupe du nom dans plusieurs circonstances. Cependant, le grand nombre de pronoms pouvant être utilisés semble confondre les élèves dans son utilisation efficace. Ils sont en mesure de pronominaliser un groupe du nom sujet mais réussissent rarement à pronominaliser de façon efficace un groupe du nom complément du verbe.

Quant aux procédures «quoi ?» et «qu'est-ce que ?», qui servent à identifier un groupe du nom complément du verbe, elles entraînent de trop nombreuses erreurs d'identification.

La construction des GN est une procédure applicable à tous les groupes du nom. Toutefois, un GN peut avoir de nombreuses constructions possibles et les élèves s'en tiennent souvent aux constructions les plus simples qui sont composées d'un déterminant, d'un nom et d'un adjectif. Les constructions incluant une subordonnée relative ou un complément du nom groupe prépositionnel ou plusieurs compléments du nom peuvent entraîner des erreurs d'identification. Il faudrait donc mettre l'emphasis sur les diverses constructions possibles d'un GN dans notre enseignement en complexifiant, chaque année, la structure de ce dernier afin que les élèves, une fois en 3^e secondaire, soient capables d'identifier un groupe du nom quelque soit sa fonction dans la phrase et quelque soit sa construction.

Nous avons présenté les résultats concernant les procédures les plus fréquemment utilisées par les élèves pour identifier les groupes du nom lors de notre recherche. Voyons maintenant les autres procédures qu'ils ont utilisées.

4.4.5 Les autres procédures pour identifier des groupes du nom

Les procédures énumérées dans les sections précédentes sont celles qui ont été les plus fréquemment utilisées par les sujets pour identifier un groupe du nom. D'autres procédures ont été utilisées et nous tentons ici d'en faire un compte-rendu.

Certains groupes du nom ont été correctement identifiés parce qu'ils commençaient la phrase (procédure utilisée à 6 reprises) ou se terminaient au verbe (utilisée à 9 reprises) ou arrêtaient à une virgule (utilisée à 2 reprises). D'autres l'ont été parce qu'ils commençaient après le verbe et se terminaient au point (procédure utilisée à 3 reprises). La formule *c'est qui qui...?*, nuance de *qui est-ce qui ?* a aussi été utilisée (à 12 reprises). Les questions *qui ?* (à 7 reprises), à *qui ?* (à 1 reprise) et *de qui ?* (à 3 reprises) ont également été utilisées.

D'autres questions ont été posées pour aider à identifier les groupes du nom. Un sujet a posé la question *à quel endroit?* pour identifier correctement le GN *au gymnase de mon école* alors qu'un autre a posé la question *où?*

Certaines procédures ont toutefois mené à des identifications erronées. Un sujet a tout simplement affirmé que le mot «que» n'entrait pas dans le GN dans *Le livre que je préfère* pour justifier l'identification de *Le livre*. Un sujet a justifié l'identification d'un GN en affirmant qu'il s'agissait de plusieurs mots, qu'il y avait un nom, qu'il ne pouvait pas mettre deux noms ensemble. Finalement, un sujet a justifié les identifications qu'il a faites en affirmant qu'il s'agissait de phrases complètes et qu'il avait tout simplement enlevé les groupes facultatifs (des compléments de phrase pour la plupart) *Le livre que je préfère est un roman d'amour* (a enlevé *pour ce soir*) ou *Sa fidèle amie la fête* (a enlevé *chaque année en la surprenant*).

Bien que certaines de ces procédures pour identifier les groupes du nom soient peu communes, elles s'avèrent parfois efficaces parce qu'elles sont utilisées avec des procédures enseignées que les élèves utilisent de façon adéquate. Employées seules, elles ne donneraient sûrement pas les mêmes résultats. D'autres procédures, par contre, mènent directement à de mauvaises identifications parce qu'elles ne sont pas appropriées et qu'elles sont, pour la plupart, employées seules et non pas en combinaison avec des procédures efficaces.

4.5 Les représentations du nom et du groupe du nom et les procédures pour les identifier

La notion de nom, bien qu'elle soit pour la plupart des scripteurs expérimentés une notion facile à identifier, demeure un concept abstrait pour certains élèves en pleine construction de leurs savoirs. Un des objectifs de cette recherche était de vérifier si la représentation d'un nom avait changé depuis l'enseignement de la grammaire nouvelle dans les écoles secondaire du Québec.

Il semble que les enseignements reçus aient porté fruit. L'élève ne se limite plus à la définition sémantique du nom (grammaire traditionnelle). Il connaît ses caractéristiques syntaxiques (grammaire nouvelle) et s'en sert pour identifier les éléments de cette classe de mot. Dans la section Procédures d'identification des noms (section 4.3), nous avons identifié les huit procédures les plus souvent utilisées par les sujets pour identifier un nom. Afin de bien cerner les représentations du nom chez les sujets, il convient de regrouper ces procédures par caractéristiques.

Comme nous l'avons vu dans le Chapitre II, un nom a des caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques. C'est sous ces trois catégories que nous regroupons les procédures d'identification les plus souvent utilisées. Les références aux traits sémantiques se trouvent évidemment dans la catégorie des caractéristiques sémantiques (grammaire traditionnelle) avec la présence de la majuscule pour la reconnaissance du nom propre même si ces deux procédures seront traitées séparément comme elles l'ont été dans la section Procédures d'identification des noms (section 4.3). Les références au genre et au nombre se retrouvent dans la catégorie des caractéristiques morphologiques (grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle¹⁰) et les procédures *Présence d'un déterminant*, *Remplacement ou ajout d'un déterminant* et *Présence ou ajout d'un adjectif* se retrouvent dans la catégorie caractéristiques syntaxiques (grammaire nouvelle).

D'abord, après analyse des résultats obtenus, il nous apparaît évident que le déterminant joue un rôle majeur dans l'identification d'un nom, et ce, pour les deux niveaux d'enseignement impliqués dans cette recherche et pour les trois forces prédéterminées. De ce fait, rappelons que les trois noms les moins bien identifiés sont *amour*, *hockey* et *basket-ball* et qu'ils étaient utilisés sans déterminant dans les phrases du test. La présence et le remplacement du déterminant sont les procédures les plus utilisées par les élèves et elles entraînent de bons résultats d'identification. De plus, chez les sujets forts de 1^{re} secondaire et les sujets moyens de 3^e secondaire, la présence d'un adjectif est une procédure efficace. Par

¹⁰ En grammaire nouvelle, le genre et le nombre sont des caractéristiques morphologiques tout comme en grammaire traditionnelle. Ce qui diffère, c'est que les élèves s'en servent maintenant pour identifier des noms.

conséquent, les sujets utilisent donc davantage des caractéristiques syntaxiques du nom pour l'identifier. Ces procédures relèvent de la grammaire nouvelle.

Bien qu'ils soient utilisés dans une proportion moindre, les traits sémantiques continuent d'être évoqués, et ce, surtout par les sujets faibles. C'est peut-être la raison pour laquelle ces sujets ont obtenu les moins bons résultats lors de la dictée de classement. Cette procédure permet de bien identifier les noms (les sujets faibles ont obtenu le meilleur résultat d'identification des noms lors du test) mais ne leur permet pas de les accorder comme il se doit et d'accorder, par le fait même, tous les receveurs d'accord de ces noms. Le recours à des traits sémantiques pour identifier une classe de mots relève de la grammaire traditionnelle.

Notons que même si certains noms ont été moins bien identifiés que d'autres (*amour, hockey, basket-ball*), ce ne sont pas leurs caractéristiques sémantiques qui ont conduit à leur non-identification mais plutôt l'absence de déterminant et leur fonction syntaxique dans les phrases.

En ce qui concerne les noms propres, c'est surtout la présence de la majuscule qui sert à les identifier bien que plusieurs sujets aient fait référence à des caractéristiques d'ordre sémantique (grammaire traditionnelle) telles le nom d'une personne, d'un peuple ou d'une marque pour les identifier.

Quant au genre et au nombre, qui sont des caractéristiques morphologiques du nom qui relèvent de la grammaire nouvelle lorsqu'on considère ces caractéristiques comme une procédure pour identifier une classe de mots, seuls deux sujets de 3^e secondaire y ont fait référence.

Nous sommes donc en mesure d'affirmer que les élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire ayant servi de sujets pour cette recherche utilisent d'abord des procédures d'ordre syntaxique relevant de la grammaire nouvelle pour identifier un nom, que les élèves faibles utilisent davantage des procédures d'ordre sémantique relevant de la grammaire traditionnelle que les élèves forts ou moyens, que les noms propres sont identifiés grâce à la majuscule et que les

caractéristiques morphologiques des noms (grammaire nouvelle) servent peu de procédure pour les identifier.

Pour la majorité, un nom est donc un mot devant lequel on peut trouver ou remplacer un déterminant. Un nom propre a une majuscule.

Bref, nous pouvons aussi affirmer que les élèves à qui la grammaire nouvelle a été enseignée utilisent les procédures d'ordre syntaxique qui leur ont été enseignées, qu'ils ne se limitent pas seulement aux caractéristiques sémantiques (grammaire traditionnelle) qui peuvent amener des confusions lors de l'identification d'un nom et entraîner des erreurs d'accord par la suite.

Ensuite, concernant le groupe du nom, son identification est mieux réussie chez les élèves de 1^{re} secondaire. Cette notion ayant fait l'objet d'un enseignement systématique en 1^{re} secondaire n'a pas subi l'influence du temps que l'on semble retrouver chez les sujets de 3^e secondaire. Les procédures utilisées chez les élèves des deux niveaux sont, toute proportion gardée, les mêmes. Rappelons que les procédures les plus efficacement employées sont la *construction des GN*, les questions *qui est-ce qui...?* / *qu'est-ce qui...?*, *l'encadrement par c'est...qui...*, la *pronominalisation* et les questions *qu'est-ce que... ?* et *quoi ?*. Les cinq dernières procédures sont celles que l'on emploie pour identifier différents groupes de mots qui ont des fonctions bien précises dans une phrase.

Comme nous l'avons fait pour le nom, il nous apparaît important de regrouper les procédures d'identification des groupes du nom en catégories. Ces catégories vont nous aider à faire des liens entre les procédures utilisées et les résultats obtenus surtout en ce qui concerne les groupes du nom et leurs fonctions.

Les procédures les plus efficacement utilisées sont les questions *qui est-ce qui ?* / *qu'est-ce qui ?*, qui relèvent de la grammaire traditionnelle, et *l'encadrement par c'est...qui...*, qui relève de la grammaire nouvelle. Ces deux procédures, rappelons-le, servent à identifier le sujet dans une phrase. Comme les sujets des phrases du test étaient des groupes

du nom, ces deux procédures ont été efficacement utilisées par plusieurs sujets. La construction des GN, qui relève de la grammaire nouvelle, a été davantage efficacement utilisée par les sujets forts et moyens de 1^{re} secondaire et les sujets faibles de 3^e secondaire. Cette procédure semble être mise de côté par les forts et les moyens à un certain moment de leur parcours scolaire alors que les élèves faibles se l'approprient. Les autres procédures (la pronominalisation, qui relève de la grammaire nouvelle et les questions *quoi ?* et *qu'est-ce que ?* qui relèvent de la grammaire traditionnelle) sont utilisées dans des proportions moindres et entraînent des erreurs d'utilisation dans des proportions relativement importantes.

Les élèves semblent habitués à trouver des groupes de mots exerçant certaines fonctions dans une phrase et c'est peut-être pourquoi les procédures qu'ils utilisent pour identifier un GN sont des procédures pour identifier des fonctions de groupes de mots. Comme ces procédures sont nombreuses (3 à 4 procédures par fonction), les élèves finissent par les confondre et s'en servent à toutes les sauces. Ils utilisent des procédures servant à délimiter des groupes sujets et c'est pourquoi les groupes du nom en position complément du verbe ou complément de phrase ou expansion de la préposition sont plus difficilement identifiés. La pronominalisation s'avère efficace quand le groupe du nom est en position sujet mais s'il est complément du verbe, il est moins reconnu car les élèves ne savent pas toujours quel pronom utiliser.

Des formules comme *c'est qui qui ?* pour trouver un GN sujet ou *qui est-ce qui ?* pour trouver un GN complément du verbe ou *de quoi ?* pour trouver un complément du nom sont utilisées par les élèves. Ils connaissent les procédures pour identifier des fonctions mais ne savent pas tous quelles fonctions chacune de ces procédures sert à identifier. Même si ces procédures étaient associées aux bonnes fonctions, sauraient-ils bien identifier un GN ? Comme nous l'avons mentionné précédemment, il y a encore confusion entre classe de mot, catégorie grammaticale et fonction grammaticale. Avant d'enseigner les fonctions possibles du groupe du nom, il faudra s'assurer que les notions de groupe du nom et de ses constituants soient bien comprises par les élèves et ainsi espérer que la confusion soit moins grande lorsque les fonctions du GN leur seront enseignées.

Bref, nous sommes donc en mesure d'affirmer que les élèves ayant participé à cette recherche comprennent que le groupe du nom est un ensemble de mots formé d'un nom et d'autres éléments. Pour eux, à moins d'être un nom propre, un déterminant doit accompagner le nom. Aussi, ce nom peut être accompagné d'une ou de plusieurs expansions (même si habituellement la seconde expansion est moins bien reconnue) appartenant surtout aux catégories grammaticales de groupe adjectival ou de groupe prépositionnel. Quelques élèves confondent encore les notions de groupe du nom et de groupe du nom sujet et considèrent qu'un groupe du nom ne peut remplir que la fonction de sujet dans la phrase et qu'un GN expansion de la préposition n'est pas un GN en soit puisqu'il fait partie d'un autre groupe (le groupe prépositionnel).

En somme, les résultats de cette recherche ont démontré que les représentations et les procédures utilisées pour identifier un nom relèvent davantage de la grammaire nouvelle (caractéristiques morphologiques et syntaxiques) que de la grammaire traditionnelle (caractéristiques syntaxiques).

Pour le groupe du nom, le recours aux questions *qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ?*, *quoi?* et *qu'est-ce que ?* démontre que les élèves utilisent encore des procédures relevant de la grammaire traditionnelle pour identifier un groupe du nom et qu'ils confondent encore catégorie grammaticale et fonction grammaticale. Par ailleurs, on peut se questionner sur l'utilisation en classe des manipulations syntaxiques reliées aux fonctions autres que sujet : servent-elles souvent aux élèves ? sont-elles modélisées par l'enseignant ? à quel point l'utilisation de la question *quoi?* n'est-elle pas révélatrice de son utilisation en classe, plus que les autres manipulations ? Pour la fonction sujet, les questions *qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ?* relevant de la grammaire traditionnelle restent très employées au même titre que les autres questions. Sans doute sont-elles utilisées plus systématiquement en classe qu'on ne le laisse croire.

Afin que, dans les années futures, les élèves se fassent une représentation plus juste et plus précise du groupe du nom, il faudra modifier certaines de nos pratiques d'enseignement

(éliminer la notion de groupe nom sujet pour la remplacer par groupe sujet et éviter d'avoir recours aux questions traditionnelles) et insister, dans un premier temps, sur les différentes constructions que peut avoir un GN et, dans un second temps, sur les différentes fonctions que ce groupe de mots peut exercer dans une phrase. De cette façon, l'élève aura une représentation plus claire de ce qu'est un groupe du nom et pourra ainsi prendre conscience de l'importance de son noyau dans les accords qui dépendent de ce dernier.

L'enseignement d'un nouveau programme de français au primaire fera sûrement en sorte que les élèves se présenteront au secondaire mieux outillés et davantage sensibilisés aux notions de la grammaire nouvelle qui seront abordées en 1^{re} secondaire. De cette façon, ils pourront maîtriser plus rapidement des notions de base qui leur seront utiles tout au long de leur parcours scolaire et qu'ils pourront appliquer toute leur vie.

CONCLUSION

La plupart des recherches sur les représentations des élèves en grammaire ont été menées vers la fin des années 80 jusqu'au milieu des années 90. Or, au Québec, c'est justement à la fin de cette période que le Ministère de l'éducation a implanté un cadre grammatical renouvelé dans les programmes de français. Les répercussions sur les représentations des élèves d'un enseignement de la grammaire dite nouvelle, qui met l'accent sur les manipulations syntaxiques plutôt que sur des critères sémantiques, demeuraient encore inexplorées, c'est pourquoi nous nous y attardons. Notre recherche se penche plus particulièrement sur les représentations du nom et du groupe du nom chez des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire.

Pour cerner cette problématique, nous avons passé en revue des résultats de différentes recherches faites au Québec et en Europe sur des représentations de diverses notions grammaticales, expliqué les raisons faisant en sorte que la nouvelle grammaire soit implantée dans nos écoles et démontré l'importance du nom et du groupe du nom en grammaire et dans l'écriture du français pour ainsi mieux déterminer nos objectifs de recherche.

Certaines des recherches dont nous avons fait la revue portaient sur le nom, d'autres sur des classes de mots différentes. La plupart avaient des élèves du primaire pour sujets. À notre connaissance, aucune recherche connue sur le groupe du nom n'avait encore été menée. Les résultats des recherches consultées ont démontré que les élèves du primaire, âgés entre 7 et 11 ans, ont de la difficulté à reconnaître certaines sortes de noms, en particulier les noms abstraits et les noms inanimés concrets. Les noms transcatégoriels entraînent également plusieurs erreurs d'identification. Quant aux procédures utilisées par ces élèves pour identifier un nom, les résultats d'une recherche menée en Suisse (Kilcher-Hagedorn et al., 1985, 1987) chez des élèves ayant reçu un enseignement de la grammaire renouvelé, c'est-à-dire qui fait référence aux caractéristiques morphosyntaxiques des mots et aux manipulations

syntaxiques, démontrent que la présence du déterminant semble être souvent évoquée mais n'est pas appliquée de façon systématique et que les élèves ont encore recours à des procédures d'ordre sémantique. Les procédures relevant de la grammaire nouvelle sont donc utilisées moins systématiquement que ne le laissent croire les élèves dans les explications qu'ils fournissent de leurs procédures. Dans les faits, ils ont encore beaucoup recours à des procédures relevant de la grammaire traditionnelle. Au secondaire, des conclusions de recherches (Brissaud et Bessonat, 2001) démontrent que, à la suite d'une analyse des erreurs relevées sur les copies d'élèves, on distingue diverses situations problématiques concernant l'accord du nom. Chez les étudiants de niveau post-secondaire (Roy et al., 1995), la plus grande faiblesse lors de la rédaction de textes demeure les accords en genre et en nombre avec l'orthographe lexicale. Ceci démontre l'importance de l'identification du nom en tant que «donneur d'accord».

La grammaire nouvelle, qui définit les notions grammaticales sur des bases morphosyntaxiques plutôt que sémantiques, a pour but d'aider les élèves à comprendre leur langue et à leur donner des outils pour mieux analyser la structure des phrases et les relations entre les mots et les groupes de mots. Cette nouvelle grammaire fait ressortir l'important rôle que le nom a en tant que donneur d'accord. De plus, le nom se trouve être le noyau, l'élément essentiel, du groupe du nom qui joue un rôle capital dans la phrase puisqu'il peut occuper de nombreuses fonctions grammaticales.

Dix ans après l'implantation de la grammaire nouvelle dans les classes de français du Québec, le temps était venu de s'interroger sur les représentations d'élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire concernant le nom et le groupe du nom. Pour ce faire, nous nous sommes fixé les objectifs suivants :

- connaître les représentations du nom et du groupe du nom des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire en examinant leur capacité à identifier des noms et des groupes du nom et en examinant leurs procédures d'identification ;
- déterminer si ces représentations relèvent davantage de la grammaire nouvelle ou de la grammaire traditionnelle.

Afin de préciser le cadre théorique, nous avons défini les notions au cœur de notre recherche. En premier lieu, à partir des travaux effectués dans différents domaines, nous avons tenté de cerner les différences entre le concept de représentation et celui de conception. À la suite de ces lectures, il demeure difficile d'établir la différence entre ces deux concepts, mais le terme de conception semble davantage faire l'unanimité dans le domaine des sciences telles la biologie, la physique et les mathématiques alors que le terme de représentation semble être celui qu'il convient d'utiliser dans le domaine de la didactique des langues.

En second lieu, nous avons examiné comment les spécialistes de la grammaire définissent le nom et le groupe du nom. Le nom peut donc être défini sous trois angles : l'angle syntaxique, l'angle morphologique et l'angle sémantique. Il existe différentes sortes de nom : propres et communs, comptables et non comptables, animés et inanimés et concrets et abstraits. Il existe également des sous-catégories de noms telles les noms de propriété, collectifs, à compléments prépositionnels, relationnels, d'agent, d'action, etc. Les grammaires scolaires consultées présentent sensiblement les mêmes sortes de noms. Les spécialistes et les grammaires scolaires québécoises (à l'exception d'une) présentent aussi les caractéristiques syntaxiques du nom de façon similaire. En ce qui concerne le groupe du nom, certains spécialistes ont encore parfois recours à une terminologie relevant de la grammaire traditionnelle alors que les grammaires scolaires québécoises (à l'exception d'une) présentent sensiblement les mêmes fonctions possibles du groupe du nom.

En troisième lieu, comme les sujets de cette recherche devaient verbaliser les procédures qu'ils avaient utilisées pour identifier les noms et les groupes du nom, il fallait déterminer le type de verbalisation à privilégier. La verbalisation est une méthode qui s'appuie sur le témoignage verbal de sujets pour obtenir des informations sur des processus mentaux mis en œuvre lors d'une tâche. Il en existe trois types : la verbalisation concomitante ou concurrente qui se fait pendant l'exécution d'une tâche, la verbalisation rétrospective ou consécutive qui se fait à la suite d'une tâche et la verbalisation assistée qui se fait à la suite d'une tâche et qui permet au chercheur de s'inspirer des traces écrites laissées par les sujets pour préciser certaines données. En didactique du français, la verbalisation a surtout servi lors

de recherches en écriture et sur l'identification de classes de mots. Pour les fins de notre recherche, nous avons choisi d'utiliser la verbalisation assistée.

Avant de faire un compte-rendu des résultats de cette verbalisation, rappelons la méthodologie de recherche. Les sujets de cette recherche étaient des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire choisis à la suite de l'analyse des erreurs d'accord commises lors d'une dictée de sélection. C'est aussi à partir de ces résultats que les sujets ont été classés selon leur force : forts, moyens ou faibles. Notre instrument de recherche est un test de huit phrases comprenant 24 noms aux caractéristiques différentes et noyaux de groupes du nom ayant des fonctions différentes que les élèves devaient identifier en laissant des traces de leur raisonnement. Par la suite, ils devaient verbaliser, en présence de l'expérimentatrice, les procédures qu'ils avaient utilisées pour identifier les noms et les groupes du nom du test.

L'analyse des résultats concernant l'identification du nom a démontré que l'ensemble des élèves a réussi à identifier environ 75% des noms à la Tâche 1. La Tâche 2, la verbalisation, a permis à certains élèves d'apporter des corrections à leur test pour finalement identifier correctement environ 84% des noms. Les noms qui ont été les moins reconnus sont ceux qui étaient utilisés sans déterminant à l'intérieur d'un groupe prépositionnel. Les noms abstraits, contrairement aux recherches effectuées au primaire, ont été bien reconnus par les élèves du secondaire. Les noms identifiés lors de la Tâche 3 étaient surtout des noms propres. Les élèves de 3^e secondaire ont reconnu environ 10% de noms de plus que ceux de 1^{re} secondaire, démontrant qu'une certaine acquisition se poursuit encore à cet âge. Les deux niveaux scolaires ont identifié autant de noms à la Tâche 3 (environ 8%). Ce sont les élèves faibles qui ont réussi à identifier le plus grand nombre de noms (85,1%) suivis de près, tout de même, par les élèves moyens et les forts (respectivement 83,4% et 82,3%). Ce sont aussi les plus faibles qui ont apporté le plus de corrections lors de la Tâche 3 (13,7%). Les élèves ayant obtenu le meilleur résultat d'identification des noms sont les élèves faibles de 3^e secondaire avec un taux de réussite près de 95%. Ces résultats bien que contradictoires (les faibles ont obtenu le meilleur résultat) démontrent que les élèves faibles pour les accords de la dictée de sélection réussissent bien à mobiliser leurs connaissances grammaticales lorsqu'ils sont placés dans des situations les obligeant à réviser. Les erreurs d'identification

sont pour la plupart des erreurs impliquant des mots transcategoriels tout comme au primaire. D'autres erreurs d'identification ont été commises par des sujets qui ont confondu nom et groupe du nom et qui ont ainsi inclus dans leur identification l'expansion du nom.

Lors de la verbalisation, nous avons tenté de connaître les procédures que les élèves utilisaient pour identifier un nom et ainsi vérifier si elles relevaient davantage de la grammaire nouvelle ou de la grammaire traditionnelle. De façon générale, les procédures relevant de la grammaire nouvelle telles la présence (59,0%), le remplacement (44,3%) et l'ajout du déterminant (14,1%) ainsi que la présence de l'adjectif (19,9%) sont les procédures les plus utilisées pour identifier un nom. Le recours à des traits sémantiques (18,0%) est encore utilisé par certains élèves. L'analyse des résultats par niveau scolaire démontre que les élèves de 1^{re} secondaire utilisent la présence du déterminant pour identifier un nom (57,9%) alors que les élèves de 3^e secondaire utilisent davantage le remplacement du déterminant (59,6%) qui sont toutes deux des procédures relevant de la grammaire nouvelle. Le recours à des traits sémantiques est similaire pour les deux niveaux scolaires (environ 16% et 18%). Les élèves forts des deux niveaux scolaires sont ceux qui utilisent le plus souvent la présence du déterminant (78,9% en 1^{re} sec. et 61,8% en 3^e sec.) alors que le remplacement est surtout utilisé par les élèves faibles de 3^e secondaire (78,9%). Le recours à des traits sémantiques est surtout utilisé par des élèves faibles, et ce, pour les deux niveaux scolaires (respectivement 28,1% et 30,6%).

L'analyse des résultats concernant l'identification du groupe du nom a démontré que cette notion n'est pas encore maîtrisée puisque seulement 38% des groupes du nom ont été correctement identifiés. Ce sont surtout les groupes du nom ayant la fonction de sujet qui ont été bien reconnus alors que ceux ayant la fonction de complément de phrase ou expansion de la préposition ont été beaucoup moins reconnus. Ce sont les élèves de 1^{re} secondaire qui ont réussi à identifier le plus grand nombre de groupes du nom (42,1% contre 33,3% en 3^e sec.). Rappelons que cette notion avait été enseignée cinq mois plus tôt ce qui pourrait, en partie, expliquer cette meilleure performance. Ce sont les élèves faibles qui ont obtenu le meilleur résultat d'identification des groupes du nom (40,5%). Les moyens et les forts ont obtenu le même résultat, soit 36,4%. Plus précisément, par une minime différence, ce sont les élèves

faibles de 3^e secondaire qui ont réussi le meilleur résultat d'identification des groupes du nom (47,3%) suivis des élèves forts de 1^{re} secondaire (46,9%) et des élèves moyens de 1^{re} secondaire (45,9%). Les erreurs d'identification du groupe du nom sont de trois ordres : les groupes de mots qui ont été identifiés comme des groupes du nom mais qui n'en sont pas, les groupes du nom non identifiés et les groupes du nom identifiés partiellement.

Lors de la verbalisation, tout comme pour le nom, nous avons tenté de connaître les procédures utilisées par les élèves pour identifier un groupe du nom et vérifier si elles relevaient davantage de la grammaire nouvelle ou de la grammaire traditionnelle. Certaines procédures utilisées par les élèves pour identifier un groupe du nom sont des procédures qui servent habituellement à identifier des fonctions de groupes de mots telles le sujet et le complément du verbe. Aussi, certaines de ces procédures relèvent de la grammaire traditionnelle telles les questions «qui est-ce qui ? / qu'est-ce qui ? », «quoi ? » et «qu'est-ce que ? ». Selon le niveau scolaire, ce sont les élèves de 1^{re} secondaire qui utilisent davantage les procédures spécifiques à l'identification du sujet. Ils utilisent aussi plus de procédures relevant de la grammaire traditionnelle que les élèves de 3^e secondaire. Ce résultat peut être imputable au fait que la grammaire enseignée au primaire relève peut-être encore davantage de la grammaire traditionnelle et que la grammaire nouvelle y est enseignée depuis moins longtemps qu'au secondaire. Cependant, pour les plus âgés, la confusion entre groupe du nom et groupe du nom sujet semble renforcée puisque les groupes du nom qu'ils ont réussi à identifier sont en grande majorité des groupes du nom ayant la fonction de sujet. En ce qui concerne la force des sujets, ce sont les sujets moyens qui utilisent davantage les procédures relevant de la grammaire nouvelle tandis que les élèves faibles sont ceux qui utilisent le plus des procédures relevant de la grammaire traditionnelle ainsi que des procédures servant à identifier des sujets. D'autres procédures, moins communes et moins efficaces, ont été utilisées par les élèves. Certains ont justifié l'identification du groupe du nom en disant simplement que le groupe se terminait au verbe ou au point de la phrase ou encore en éliminant tous les groupes de la phrase jugés facultatifs.

Cette recherche nous a permis de connaître les représentations du nom et du groupe du nom chez des élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire et de déterminer si ces représentations

relèvent davantage de la grammaire nouvelle ou de la grammaire traditionnelle. Le contexte d'une telle recherche permet de faire ressortir une certaine réalité mais comporte tout de même certaines limites. Des recherches plus poussées permettraient de vérifier si ces représentations ainsi que les procédures utilisées pour identifier un nom ou un groupe du nom évoluent dans le temps en soumettant ce test à des élèves de 5^e secondaire. Un plus grand échantillon de sujets permettrait de vérifier/confirmer les résultats de cette recherche qui porte sur un échantillon restreint de sujets. Une verbalisation à la suite de la dictée de classement permettrait à certains élèves d'apporter des corrections à leur dictée, ce qui serait plus représentatif de leur force réelle dans la réussite des accords dans le groupe du nom. Une recherche pourrait aussi vérifier l'identification des divers éléments pouvant constituer un groupe du nom. Aussi, un test plus complet pourrait offrir un nombre égal de mots pour chacune des sortes de nom et un nombre égal de groupes du nom pour chacune des fonctions qu'un groupe du nom peut exercer dans la phrase. Bref, plusieurs pistes de recherches peuvent être poursuivies à la suite de cette recherche.

En somme, afin que les élèves se fassent une idée juste de ce que sont le nom et le groupe du nom, il faut leur offrir un enseignement de qualité où les caractéristiques morphosyntaxiques sont à l'avant-plan. La confusion entre grammaire nouvelle et grammaire traditionnelle devient trop facile si ce n'est pas le cas. En tant qu'enseignant, il faut s'assurer que les connaissances de base soient bien ancrées dans le savoir grammatical des élèves avant d'essayer de l'enrichir davantage. Si nous ne considérons pas les connaissances antérieures des élèves, qui sont malheureusement parfois erronées ou confuses, il sera impossible pour eux de poursuivre adéquatement la progression de leur savoir.

Dix ans après l'implantation de la grammaire nouvelle dans les classes de français du Québec, nous sommes en mesure d'affirmer que les élèves recourent davantage à des caractéristiques morphosyntaxiques pour identifier une classe de mots mais il reste encore beaucoup de travail à accomplir afin de faire voir aux élèves les limites des caractéristiques sémantiques et leur faire comprendre à quel point l'utilisation des manipulations syntaxiques rend l'analyse des mots, des groupes de mots et de la phrase beaucoup plus sûre. De plus, il

faudra insister sur les différences entre les concepts de classe de mots, de catégorie grammaticale et de fonction grammaticale.

Notre recherche met en lumière l'importance d'une bonne procédure de révision pour que les élèves s'habituent à mobiliser leurs connaissances grammaticales. Pour ce faire, il faudrait davantage faire parler les élèves sur les procédures qu'ils utilisent, insister sur la révision de textes en l'encadrant davantage, même au secondaire.

Nous avons déjà effectué un virage grammatical il y a dix ans. Nous devons donc poursuivre dans la même voie afin que la qualité de la langue écrite des jeunes Québécois n'en soit que plus riche.

APPENDICE 1

Fiche de renseignements

Fiche de renseignements

Nom :	Prénom :
Âge :	Niveau :
Groupe :	
Langue première : français anglais autre langue : _____	
As-tu déjà fréquenté une école autre que francophone ? oui non	
Si oui, à quel niveau et quelle langue y était parlée ? _____	
As-tu déjà recommencé une année ? oui non	
Si oui, laquelle ? _____	
Selon toi, quel est ton rendement en...	
<ul style="list-style-type: none"> • Écriture ? faible - moyen - fort • Lecture ? faible - moyen - fort • Communication orale ? faible - moyen - fort 	
As-tu fréquenté une autre école cette année ?	
oui non	
<i>Pour les élèves de 3^e secondaire seulement</i>	
As-tu fait ta 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e secondaire à la même école ?	
oui non	

APPENDICE 2

Dictée de classement

Dictée de classement

Picasso

À partir de 1905, l'univers de Picasso s'éclaire et sa palette (c'est-à-dire les couleurs utilisées dans ses tableaux) change : plus rares, les bleus profonds font place à des couleurs claires et laiteuses. La principale activité de Picasso, lorsqu'il n'est pas occupé à peindre, est d'aller au cirque Medrano. Il représente alors les êtres marginaux qui évoluent dans ce milieu : des enfants rêveurs, de jeunes trapézistes¹¹ musclés, de jolies danseuses sveltes, de vieux bouffons légèrement enivrés, des clowns un peu tristes. L'arlequin avec son costume à carreaux figure parmi ses thèmes préférés.¹²

¹¹ Le mot *acrobates* a été remplacé par *trapézistes* pour ne pas influencer l'orthographe de *jeunes* grâce à la prononciation.

¹² Texte tiré du cahier d'exercices *Maître à bord* de 1^{re} secondaire ; texte où l'élève devait identifier les noms et les groupes du nom et corriger l'orthographe des adjectifs compléments du nom.

APPENDICE 3

Verbatims des verbalisations

Sujet #1**1^{re} secondaire**

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Parce que devant il y a un déterminant «un livre».

R : Pourquoi as-tu surligné «roman» ?

S : Encore parce qu'il y a un déterminant devant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «soir» ?

S : Parce qu'il était dans un CP.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Parce c'est comme un complément de roman.

R : Pourquoi as-tu surligné «joueuses» ?

S : Parce que «certaines joueuses» on peut changer le déterminant. On peut dire «une joueuse».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «hockey» ?

S : Parce que c'est des «joueuses» de quoi ? De «hockey». C'est comme un complément.

R : Pourquoi as-tu surligné «athlètes» ?

S : On peut dire «une athlète». Déterminant.

R : Pourquoi as-tu surligné «décision» ?

S : Parce qu'on peut dire «une décision» même s'il y a «mauvaise» : «une mauvaise décision».

R : Pourquoi as-tu surligné «bonheur» ?

S : «Un bonheur», ça se dit et «mon bonheur» est un déterminant.

R : Tu as surligné «équipe». Pourquoi ?

S : Parce c'est marqué «Six équipes», mais on peut dire «des équipes», «une équipe».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «basket-ball» ?

S : Parce que c'est comme un complément d'«équipe». «Un basket-ball», ça ne se dit pas.

R : «gymnase». Pourquoi as-tu surligné «gymnase» ?

S : Parce qu'on peut dire «un gymnase».

R : Pourquoi as-tu surligné «école» ?

S : On peut dire «un ou une école», un déterminant devant.

R : À la phrase 5, pourquoi as-tu surligné «thé» ?

S : «Un thé». Bien «le thé», c'est un déterminant.

R : «boisson» ?

S : «la boisson», «une boisson», c'est un déterminant.

R : «Anglais» ?

S : Au début, je pensais que «Anglais» était un adjectif. Finalement, j'ai regardé puis on peut dire «des Anglais qui viennent d'Angleterre», mettons.

R : O.K. C'est comme ça que tu as vu la différence entre l'adjectif et le nom ?

S : Oui. Ça se dit mal, mettons. Je ne sais pas si on peut dire un déterminant devant un adjectif... «Un beau rien», ça se dit mal, puis là, y'avait rien d'autre après, donc c'était ça le nom.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Jean-François» ?

S : Parce que c'est un prénom.

R : O.K.

S : Ça peut être un nom. Je l'avais oublié.

R : Ah ! Tu l'as oublié. Veux-tu l'encercler en rouge. Tu viens de te corriger, alors on va le mettre en rouge.

R : «eau» ? Pourquoi ?

S : «De l'eau». «Une eau».

R : «Perrier» ?

S : Parce qu'il y a un P majuscule.

R : Tu avais surligné «fidèle». Qu'est-ce que tu as fait ? Est-ce que tu l'as barré ?

S : Au début je ne l'avais pas surligné «fidèle», puis là, après ça, j'ai surligné «fidèle».

R : «fidèle», est-ce un nom ou non ? Tu as surligné «fidèle amie», c'est quoi le nom ?

S : Moi, j'ai surligné «fidèle amie» même s'il ne peut pas y avoir deux noyaux parce que ça se dit pas «ma amie».

R : O.K.

S : D'habitude les adjectifs, on peut les ôter.

R : Oui.

S : Ça se dit pas «sa amie».

R : Qu'est-ce qu'on pourrait dire ?

S : «Son amie».

R : «année» ?

S : «Une année».

R : Tu n'as pas surligné «fête». Tu l'as même barré. Pourquoi ?

S : Parce que c'est un verbe.

R : Comment tu as fait pour savoir que c'est un verbe ?

S : «Sa fidèle amie la fête». Ça ne se dit pas «Sa fidèle amie» puis «la fête». C'est comme deux sujets un après l'autre, c'est bizarre et là j'ai regardé «Sa fidèle amie quoi» ? «la fête». «Elle fête sa fidèle amie». Ça fait que c'est un verbe.

R : Phrase #8 : «voisin» ?

S : «Un voisin».

R : «meubles» ?

S : «Un meuble», c'est un objet.

R : «sœur» ?

S : «Une sœur».

R : O.K. Parfait.

S : J'ai mis «meubles» et «sœur» dans le même GN parce ça fait trop de petits GN.

Partie «Identification des groupes du nom»

R : On va regarder les GN maintenant. À la phrase 1, tu as mis «le livre que je préfère». C'est bien ça ?

S : Oui.

R : O.K.

S : Au début, j'ai mis le crochet devant «le», au début de la phrase et ça prend toujours un déterminant.

R : Et je vois que «livre», tu l'as mis noyau.

S : Oui.

R : Donc, «que je préfère» ?

S : C'est «Le livre» que quoi ? «que je préfère». C'est comme le complément de «livre».

R : O.K. Tu as mis «un roman d'amour».

S : Ça prenait un déterminant. C'était «un» puis «d'amour», on ne pouvait pas le laisser tout seul comme ça. Puis, vu que c'était la fin de la phrase, j'ai mis un crochet là.

R : Tu as mis «Certaines joueuses de hockey» ?

S : «Certaines» au début de la phrase, «joueuses», c'est le noyau et le complément : «de hockey».

R : Au début, tu avais mis juste «des athlètes», après ça tu t'es corrigée. Pourquoi ?

S : Parce que j'avais pas vu l'autre ligne en dessous.

R : L'autre ligne en dessous, c'est quoi ?

S : Je pensais que c'est comme un adjectif. C'est «des joueuses olympiques absolument exceptionnelles». Ça va avec, c'est son adjectif.

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : On peut dire «une décision». Mauvaise, c'est l'adjectif de «décision». Au début, je pensais que c'était «Cette mauvaise» mais ça se dit mal, mais là, j'ai dit que c'était tout ça. Je sais que le noyau, c'est un nom.

R : «mon bonheur», ça ne cause pas de problème.

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : Ça commence le début d'une phrase. «Six équipes» de quoi ? «de basket-ball». De toute façon, y avait le GV, j'ai mis comme si c'était des murs et là on peut pas aller plus loin.

R : «au gymnase de mon école» ?

S : «au gymnase de mon école», il y a comme deux GV.

R : Deux GV ?

S : Y a deux GN. Deux noms. J'ai trouvé ça bizarre parce qu'il ne peut pas y avoir deux noyaux, il me semble.

R : C'était quoi le noyau dans celui là ?

S : «gymnase» parce que «de mon école», c'est comme plus un complément et ça peut pas être «gymnase» le complément de école.

R : «le thé», tout seul. Là, tu avais mis CP entre parenthèses et tu l'as barré ?

S : C'est pour savoir que c'est un CP.

R : Ah bon. C'est pour ça que tu l'as tout de suite éliminé ? «le thé», tout seul ?

S : «le thé» parce qu'après il y a un verbe, on ne peut aller plus loin.

R : «la boisson préférée des Anglais» ?

S : Mais là encore, parce que je ne voulais pas faire «la boisson» et encore deux CP euh deux GN. Ça faisait trop puis en plus «préférée des Anglais» c'est comme le complément de «la boisson».

R : «moi» ? Est-ce que tu l'avais encadré au début ?

S : Non.

R : O.K. Tu avais bien marqué que c'est un pronom.

R : «Jean-François», tu l'avais oublié et tu l'as corrigé.

R : «eau minérale Perrier» ?

S : «adore», c'est comme un verbe, j'ai comme mis, après le verbe, un déterminant : «l'eau», c'est comme un nom. «minérale Perrier», c'est comme un complément. «minérale», c'est un adjectif et «Perrier», c'est la sorte.

R : «Sa fidèle amie», c'est celui-là tantôt qui te posait un problème et tu l'as encadré comme étant un GN.

S : Oui, parce qu'il y a «Sa» au début de la phrase et c'est un déterminant. «la fête», moi, je pensais que c'était comme ça au complet le GV, fait que je l'ai arrêté après «amie».

R : «chaque année» ?

S : Après «une année», au lieu.

R : Pourquoi l'as-tu arrêté là ?

S : Parce que, regardez, «en la surprenant» on peut l'enlever. On peut le mettre au début, on peut dire et cela se passe «en la surprenant».

R : «Leur voisin». Tu as arrêté ça là.

S : Parce que, après ça y a un verbe.

R : «de meubles de ma sœur» ?

S : Lui, on peut dire «les meubles de ma sœur», Ça se ressemble un peu, puis j'arrêtais après «sœur» parce que c'est marqué «quand il a déménagé», c'est comme un CP.

R : Qu'as-tu marqué ? «Tout en un GN, 4 noms, il y a trop de GN pour rien» ?

S : Parce qu'au début, je pensais «de meubles de ma sœur», je ne savais pas le «de» il faisait quoi.

R : Alors tu l'as mis tout ensemble.

S : Oui.

Fin

Sujet # 2**1^{re} secondaire**

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : «livre», pourquoi est-ce un nom ?

S : Parce qu'il y a un déterminant. On peut dire comme mettons «c'est le livre que je préfère».

R : «soir» ?

S : Même affaire, un déterminant.

R : «roman» ?

S : Il y a un déterminant puis il a un adjectif qui suit.

R : «amour», pourquoi tu ne l'as pas surligné comme étant un nom ?

S : Je ne sais pas.

R : Pour toi, «amour», c'est une sorte de nom ?

S : «amour»... bien...

R : Quelle sorte de mot ?

S : C'est un nom... mais je ne savais pas si...

R : C'est un nom ou non ?

S : Oui, mais exprimé comme ça dans une phrase je ne savais pas si c'est un nom ou un adjectif.

R : «joueuses» ?

S : Avec un déterminant.

R : «hockey» ?

S : Parce que c'est un nom, je ne sais pas.

R : «athlètes» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant et un adjectif.

R : «décision» ?

S : Y a un déterminant, on peut dire «une décision».

R : «bonheur» ?

S : Y a un déterminant.

R : «équipes» ?

S : On peut mettre un déterminant, on peut mettre un adjectif.

R : Comme... ?

S : «Des équipes extraordinaires», «des équipes fortes».

R : «basket-ball» ?

S : Là aussi, on peut mettre un déterminant «un»...«une»...«du basket-ball» comme ça.

R : «gymnase» ?

S : On peut mettre un déterminant et un adjectif.

R : «école» ?

S : Je ne l'aime pas ce mot-là, mais on peut mettre un déterminant et on peut mettre «une école formidable».

R : «thé» ?

S : Même affaire, on peut mettre un déterminant.

R : «boisson» ?

S : Là aussi.

R : «Anglais» ?

S : «des Anglais», un déterminant, ils viennent d'un pays, il y a une majuscule, c'est un nom.

R : Donc, c'est la lettre majuscule qui t'a indiqué que c'est un nom ?

S : Oui.

R : «Jean-François» ?

S : Là aussi, c'est la majuscule et c'est un nom.

R : «eau» ?

S : «De l'eau», tu peux mettre un déterminant et puis un adjectif comme «minérale» et «Perrier» parce qu'il a une majuscule.

R : «amie» ?

S : Tu peux mettre un déterminant.

R : «année» ?

S : Là aussi, tu peux mettre un déterminant et un adjectif.

R : Dans ce cas-ci, est-ce qu'il y a un déterminant ?

S : Ah... chaque ?

R : Tu n'as pas l'air sûre ?

S : Oui.

R : «voisin» ?

S : Un déterminant et un adjectif.

R : «meubles» ?

S : Là aussi un déterminant.

R : C'est quoi le déterminant ?

S : «de».

R : «sœur» ?

S : Là aussi, il y a un déterminant «ma».

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Ici, tu as mis un X parce que tu n'es pas sûre... Il n'est pas bon ? Donc, le GN, c'est «Le livre» ?

S : Oui.

R : Comment as-tu fait pour trouver ça ?

S : C'est la question «qui est-ce qui ? », «qu'est-ce qui ? » et encadré par «c'est...qui...». C'est bizarre parce qu'on peut pas dire «c'est qui, qui ? ».

R : «ce soir» ?

S : C'est pas mal la même affaire. Encadré par «c'est...qui... », «qui est-ce qui ? ».

R : «un roman d'amour » ?

S : Là aussi.

R : Ici, tu l'as encadré par «c'est...qui ...» ?

S : Mais ici, il n'y a pas rien dessus.

R : «Certaines joueuses de hockey» ?

S : Les mêmes questions.

R : Laquelle as-tu utilisée pour celui-là ?

S : «C'est certaines joueuses de hockey qui s'entraînent».

R : «des athlètes olympiques absolument exceptionnelles» ?

S : «Qui est-ce qui ? »

R : «Qui est-ce qui» quoi ?

S : «Qui est-ce qui» rien, parce que, mais ça peut servir quand même.

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : Encore-là, j'ai utilisé plus «c'est...qui...» parce «c'est cette mauvaise décision qui ne fait pas vraiment mon bonheur». «Qu'est-ce que ? », mais ça ne marche pas quand même.

R : Ça ne marche pas ?

S : Non.

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : «Qui est-ce qui ? »

R : «au gymnase de mon école» ?

S : Là aussi, ça marche plus ou moins.

R : «le thé» ?

S : «C'est quoi ? »

R : «la boisson préférée des Anglais» ?

S : Il y a un point à la fin mais ça peut être quand même un GN. Plus «qui est-ce qui ? ».

R : «Jean-François» ?

S : «C'est...qui...»

R : «l'eau minérale Perrier» ?

S : Là non plus ça ne marche pas.

R : Ça ne marche pas mais tu as été capable de le trouver quand même !

S : ...

R : «Sa fidèle amie» ?

S : «C'est...qui... »

R : «chaque année» ? Est-ce que tu l'encadres ou non ? Tu as mis un X dessus.

S : J'ai mis un X dessus parce que ça marchait pas.

R : Qu'est-ce qui ne marchait pas ?

S : C'est chaque année.

R : Tu as essayé de l'encadrer par «c'est...qui...» et ça ne fonctionnait pas ? D'accord.

R : «Leur voisin» ?

S : «C'est...qui...»

R : Et là. Tu n'en as pas mis d'autres ?

S : Oui.

Fin

Sujet # 3**1^{re} secondaire**

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : «livre», pourquoi l'as-tu surligné ?

S : Parce que c'est «un livre», parce que d'habitude un nom, c'est masculin ou féminin et «qu'est-ce que je préfère pour ce soir ? », c'est «un livre».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «soir» ?

S : Parce que ça...

R : Tu ne sais pas pourquoi tu ne l'as pas surligné ?

S : Non.

R : Est-ce que tu aurais dû le surligner ?

S : Oui.

R : Prends le crayon rouge et encercle-le. Pourquoi, là, soudainement tu dis «J'aurais dû le surligner» ?

S : Parce que ça dit pour quand.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «roman» ?

S : ...

R : Tu as pas de réponse ?

S : Non.

R : Est-ce que tu aurais dû le surligner ?

S : Je ne pense pas.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Parce que c'est un adjectif.

R : Pourquoi as-tu surligné «joueuses» ?

S : Parce que c'est «des joueuses», «certaines joueuses de hockey qui s'entraînent pour devenir des athlètes olympiques».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «hockey» ?

S : Parce que c'est un sport qu'ils font.

R : Donc, ce n'est pas un nom ?

S : C'est un nom mais...

R : C'est un nom ou non ?

S : Non.

R : «athlètes» ?

S : Parce qu'ils «s'entraînent pour devenir quoi» ? «des athlètes».

R : C'est quand on pose la question «quoi» qu'on met toujours un nom au bout de ça ?

S : Pas tout le temps.

R : Mais des fois oui...

R : «décision» ?

S : Parce que c'est «une décision», «c'est cette mauvaise décision», tu ne l'aimes pas, «qui ne fait vraiment pas mon bonheur». «C'est cette mauvaise décision», que tu n'aimes pas.

R : «bonheur», pourquoi ne l'as-tu pas surligné ?

S : Parce que c'est un adjectif.

R : Comment fais-tu, toi, pour trouver des adjectifs ?

S : Bien, moi, j'ai appris que c'était des sentiments, des choses comme ça.

R : «équipes», pourquoi l'as-tu surligné ?

S : Parce que «c'est des équipes de basket-ball qui vont s'affronter demain au gymnase».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «basket-ball» ?

S : Parce que c'est un sport qu'ils font.

R : Donc, ce n'est pas un nom.

S : C'est un nom mais...

R : C'est un nom... Ce n'est pas un nom...

S : «Le»... c'est «du basket-ball», c'est un nom.

R : Corrige-le.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «gymnase» ?

S : Parce que c'est l'endroit où ils vont.

R : Un endroit, ce n'est pas un nom, ça ne peut pas être un nom ?

S : Ça se peut.

R : «école», pourquoi ne l'as-tu pas surligné ?

S : Ah ! ...

R : Une erreur... On se corrige. Pourquoi considères-tu que «école» est un nom ?

S : Parce que c'est à cette place là qu'ils vont aller.

R : «école», c'est une place, «gymnase», c'est pas une place ? C'est une place mais c'est la même affaire ?

S : «école», c'est plus grand, «gymnase» aussi... je pense...

R : Ah ! «gymnase» aussi tout d'un coup ! Qu'est-ce qui te fais dire ça ?

S : Bien parce que c'est «le gymnase de l'école», j'ai encerclé «école» mais c'est «le gymnase de l'école».

R : Ça va ensemble ?

S : Oui.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «thé» ?

S : Parce que c'est ce qu'ils boivent. Ça peut être un mais... Ça peut pas être un nom.

R : Ça peut mais là, ça ne l'est pas ?

S : Non.

R : «boisson» ?

S : Parce que «c'est la boisson préférée des Anglais». «Qui est-ce qui la préfère ? »

R : «Anglais», pourquoi ne l'as-tu pas surligné ?

S : Parce que c'est comme la chose qu'ils m'apprennent, mais non parce que...

R : Pourquoi ce n'est pas un nom «Anglais» ?

S : Il y a une majuscule ?

R : C'est pour ça que ce n'est pas un nom ?

S : Je ne sais pas.

R : Tu avais surligné «Jean-François» et tu l'as raturé par la suite, pourquoi ?

S : Parce que c'est un nom de personne, un nom propre, mais j'étais pas sûre si on pouvait comme...

R : Si je te disais toutes les sortes de noms, est-ce que tu le laisserais surligné ?

S : Oui.

R : Écris O.K. au-dessus avec le crayon rouge.

R : Tu as surligné «eau». Pourquoi ?

S : Parce que «c'est de l'eau minérale» puis «c'est ce que Jean-François adore».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Perrier» ?

S : Parce que «c'est de l'eau minérale», c'est le nom comme...

R : Oups ! Qu'est-ce que je viens d'entendre ?

S : C'est un nom.

R : Qu'a-t-il de particulier ce nom ?

S : Une majuscule.

R : Corrige-toi.

R : Tu as surligné «amie», pourquoi ?

S : Parce que «c'est sa fidèle amie qui la fête chaque année en la surprenant».

R : Pourquoi est-ce «amie», pourquoi ce n'est pas «fidèle» ?

S : Parce que «fidèle», c'est un adjectif.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné le mot «fête» ?

S : Parce que «c'est sa fête», non «la fête». «Elle la fête», c'est pas comme si c'était «sa fête», «elle la fête».

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «année» ?

S : Oh ! Il fallait que je le surligne.

R : Pourquoi tu te décides à l'encrer maintenant ?

S : Parce que c'est comme «à chaque année, elle fête sa fête».

R : Donc, c'est à cause de ça que «année» est un nom ?

S : Oui.

R : «voisin», pourquoi l'as-tu surligné ?

S : Parce que «c'est son voisin qui fait l'action d'acheter les meubles de sa sœur».

R : C'est comme ça que tu sais que «voisin» est un nom ?

S : Oui, aussi c'est un nom et c'est lui qui fait l'action.

R : «meubles», pourquoi ne l'as-tu pas surligné ?

S : ...je ne le sais pas.

R : «sœur», pourquoi l'as-tu surligné ?

S : Parce que «c'est les meubles de... de... de la fille...». Là je ne comprends pas la phrase.

R : Qu'est-ce que tu ne comprends pas dans la phrase ?

S : «Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma sœur quand il a déménagé», c'est la sœur à qui ? à leur voisin ?

R : Non, à moi.

S : C'est elle qui parle.

R : À la personne qui parle.

S : Parce que «c'est à ma sœur qu'il a acheté des meubles», puis c'est elle qui a déménagé, puis ça fait l'action.

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Pourquoi as-tu encadré «Le livre» ?

S : Parce que le nom c'est «livre», j'ai mis le déterminant «le» en avant.

R : Je vois que tu as écrit «qu'est-ce que ? ».

S : Oui.

R : «Certaines joueuses» ?

S : Parce que c'est «joueuses» qui est le nom et que c'est «certaines», là pas toutes les joueuses mais «Certaines joueuses de hockey».

R : «des athlètes olympiques» ?

S : «Elles s'entraînent pour devenir quoi ? Des athlètes olympiques», pas juste «des athlètes».

R : «Cette mauvaise décision», comment as-tu fait pour trouver ce GN ?

S : «Cette mauvaise décision»...

R : Ici, je vois «qui est-ce qui», «qu'est-ce qui ne fait pas mon bonheur ?». C'est ça que tu as écrit et la réponse est...

S : «Cette mauvaise décision».

R : «Six équipes de basket-ball». Tu as dit «qui est-ce qui vont s'affronter demain au gymnase» ?

S : «C'est six équipes de basket-ball».

R : «la boisson préférée des Anglais». Je vois que tu as écrit «qu'est-ce que ? » c'est ça ?

S : Oui.

R : Alors tu t'es dit, dans ta tête...

S : «Qu'est-ce que le thé s'avère ? » «la boisson préférée des Anglais».

R : «l'eau minérale Perrier». Pourquoi savais-tu que c'était tout ça ton GN ?

S : Parce que «minérale Perrier» ça va ensemble et «eau» c'était le nom que j'avais surligné.

R : «Sa fidèle amie» ?

S : Parce que c'est comme «sa meilleure amie», comme on peut dire, c'est comme son amie qui la fête, c'est pas d'autres personnes, c'est elle.

R : «Leur voisin» ?

S : «C'est leur voisin qui a acheté les meubles».

R : Je vois que tu as écrit «qui ?». Pourquoi ?

S : «C'est qui qui a acheté les meubles ? C'est leur voisin. »

R : Tu as encadré «ma sœur» et je vois «à qui» et là tu as marqué «à ma sœur». Comment as-tu fait pour en arriver là ? Tu as dit «Leur voisin a acheté beaucoup de meubles à qui ? ».

S : Oui, c'est ça.

R : Alors tu as mis «à ma sœur» comme GN.

S : Oui.

Fin

Sujet #4**1^{re} secondaire**

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Tu as surligné «livre». Pourquoi ?

S : Moi, je me suis dit que c'est un nom.

R : Parce que...

S : Tu peux remplacer «le» par «un» : «un livre».

R : «soir» ? Je vois que tu as mis «un», donc c'est la même chose ?

S : Oui.

R : «roman» ?

S : Même chose.

R : «amour» ?

S : Parce que c'est un adjectif, ça qualifie le «roman» il est de quoi ? et ça peut aussi être «un amour».

R : «joueuses» ?

S : Tu peux dire «une joueuse».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «hockey» ?

S : Je ne le sais pas.

R : «athlètes» ?

S : Parce que tu peux dire «un».

R : Tu as surligné «mauvaise» ?

S : Parce que tu peux dire «une mauvaise», ça qualifie «décision».

R : C'est quoi le nom : «mauvaise», «décision» ou les deux ?

S : «décision», il est avant au lieu d'après.

R : «décision»

S : C'est un nom.

R : Parce que...

S : Tu peux remplacer «cette» par «une».

R : «bonheur» ?

S : Tu peux dire «un bonheur».

R : «équipes» ?

S : Tu peux dire «une équipe» et en compter.

R : «basket-ball», pourquoi tu l'as pas surligné ?

S : Je ne sais pas.

R : C'est un nom ? C'est quelle sorte de mot ?

S : Je ne sais pas.

R : «gymnase» ?

S : Tu peux dire «un».

R : «école» ?

S : Même chose : «une».

R : «thé» ?

S : Tu peux dire «un».

R : Tu as surligné «boisson». Je vois que tu as mis une flèche, tu as mis «une». Je suppose que tu veux dire...

S : Que c'est un nom et tu peux dire «une boisson».

R : Tu as surligné «préférée» ?

S : Ça qualifie le mot «boisson», on peut mettre «une».

R : On peut dire «une préférée» ?

S : Oh ! non.

R : Oh ! non. Donc, c'est un nom ou non ?

S : C'est pas un nom.

R : Tu as surligné «Anglais» ?

S : On peut dire «un Anglais».

R : C'est ça le truc que tu as pris pour celui-là ?

S : Oui.

R : «eau » ?

S : On peut dire «un eau» mais ça se dit mal, mais tu peux le dire quand même.

R : Tu n'as pas surligné «minérale», pourquoi ?

S : Je ne le sais pas. Je ne l'emploie pas, je ne sais pas si cela en est un.

R : «Perrier», tu ne l'as pas surligné. Pourquoi ?

S : Je viens de voir que c'est un nom.

R : Ah ! Tu viens de voir ça. Comment tu as vu ça, tout d'un coup ?

S : Il y a un P majuscule.

R : Prends le crayon rouge puis encercle-le.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Jean-François» ?

S : Parce que je l'ai oublié.

R : Là, tu penses que c'est un nom ?

S : Oui.

R : Pourquoi ?

S : Parce qu'il a une majuscule.

R : «fidèle» ?

S : Tu peux dire «une fidèle».

R : «amie» ?

S : Tu peux dire «une amie».

R : «fête» ?

S : «Une fête».

R : «année» ?

S : «Une année».

R : «voisin» ?

S : «Un voisin».

R : «meubles» ?

S : «Un meuble».

R : «sœur» ?

S : «Une sœur».

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «Le livre». Comment as-tu fait pour savoir que c'est un GN ?

S : J'ai posé la question «qui est-ce qui ? ».

R : Si tu dis «qui est-ce qui ... ».

S : «Qu'est-ce que je préfère pour ce soir ? » «Le livre».

R : Là je ne suis pas sûre. Est-ce que tu as encadré «roman d'amour» ou «un roman d'amour» ?

S : «un roman d'amour».

R : Pourquoi tu as encadré ça ?

S : Tu peux dire : «pour ce soir, le livre que je préfère», «pour ce soir, c'est qui... c'est quoi...»

R : La réponse, ça t'a donné...

S : «un roman d'amour».

R : Tu as encadré «Certaines joueuses de hockey». Comment tu fais pour savoir que c'est tout cela ton GN ?

S : Tu poses la question «qui est-ce qui s'entraînent ? ».

R : «des athlètes olympiques». Comment tu as fait pour arriver à cela ?

S : «Pour devenir quoi ? des athlètes olympiques».

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : «Qui est-ce qui ne fait vraiment pas mon bonheur ? C'est cette mauvaise décision».

R : «mon bonheur» ?

S : «Ne fait vraiment pas quoi ? Mon bonheur».

R : «Six équipes de basket-ball», tu as écrit «qui est-ce qui ? ».

S : Oui.

R : C'est ça la question que tu as posée ?

S : Oui.

R : «Qui est-ce qui... »

S : «Qui est-ce qui vont s'affronter au gymnase de mon école ? »

R : Tu as encadré «au gymnase de mon école», puis «mon école».

S : Oui.

R : On va commencer par le long : «au gymnase de mon école». Comment es-tu arrivé à cette réponse-là ?

S : «Vont s'affronter demain...» Ah ! j'ai fait une erreur.

R : Tu as fait une erreur. Où as-tu fait une erreur ?

S : Je voulais dire «qui» mais c'est «où», comme la place.

R : Là, tu as marqué «quoi» au lieu de «où». Est-ce que ça reste un GN quand même ?

S : Non.

R : «de mon école» ?

S : «Vont s'affronter demain au gymnase de quoi ? de mon école».

R : « le thé». Qu'as-tu fait quoi comme truc ?

S : «Depuis longtemps, qui est-ce qui s'avère la boisson préférée des Anglais ? »

R : Là, tu as encadré «la boisson préférée des Anglais».

S : «S'avère quoi ? la boisson préférée des Anglais».

R : «Jean-François». Tu m'as dit que c'était un nom, mais avant même que tu me dises que c'est un nom, tu l'avais encadré comme GN alors comment tu avais fait pour trouver ce GN-là ?

S : J'ai dit «qui est-ce qui adore l'eau minérale Perrier ? C'est Jean-François».

R : «sa fidèle amie» ?

S : «Qui est-ce qui ? »

R : «Qui est-ce qui... »

S : «Qui est-ce qui, chaque année, en la surprenant... »

R : «Qui est-ce qui... »

S : «la fête», je pense que j'ai fait une erreur.

R : «Leur voisin» ?

S : «Qui est-ce qui a acheté beaucoup de meubles ? leur voisin».

R : «ma sœur» ?

S : «les meubles de qui ? ma sœur».

Fin

Sujet # 5**1^{re} secondaire**

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms »

R : Au départ, je t'ai demandé de surligner les noms. Dans la phrase 1, tu as surligné «Le livre», alors «Le livre», c'est un nom ?

S : Oui.

R : Pourquoi ?

S : Si on met «c'est quoi que je préfère ? » c'est «Le livre». J'ai marqué ça parce que c'est comme ça que j'ai appris à trouver le sujet.

R : Je t'avais demandé de trouver le sujet ?

S : Bien, le groupe du nom.

R : C'est ce que je t'avais demandé de trouver dans la tâche 1 ?

S : Oui, le GN, c'est le groupe du nom.

R : Dans la tâche 1, je t'avais demandé de trouver les noms.

R : Tu as surligné «roman», pourquoi ?

S : Parce que «c'est quoi qui est d'amour, c'est un roman».

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «soir» ?

S : Parce qu'on ne peut pas mettre «c'est...qui, c'est...quoi». Ça marchait pas.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «amour» ?

S : Ça marchait pas. «C'est quoi qui est d'amour ? » Ça serait «roman» et non «amour».

R : Tu as surligné «joueuses de hockey» comme nom. Pourquoi ?

S : Parce que «c'est qui qui s'entraînent pour devenir des athlètes olympiques ? C'est des joueuses de hockey».

R : Des «joueuses de hockey qui s'entraînent», c'est ça ?

S : Oui.

R : Pourquoi as-tu surligné «athlètes olympiques» ?

S : Parce que «c'est qui qui sont absolument exceptionnelles ? C'est les athlètes olympiques».

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : Mais «c'est quoi qui ne fait vraiment pas mon bonheur ? C'est cette mauvaise décision».

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «bonheur» ?

S : Parce que ça marchait pas. On ne peut pas mettre «c'est...qui, c'est...quoi» devant.

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : «C'est quoi qui vont s'affronter demain au gymnase de mon école ? C'est six équipes de basket-ball».

R : «gymnase» ?

S : «Au quoi de mon école ? C'est au gymnase».

R : «mon école» ?

S : «C'est au gymnase de quoi ? de mon école».

R : Donc, «de quoi» c'est comme «c'est...quoi ? c'est...qui ? »

S : Oui.

R : «thé» ?

S : «C'est quoi la boisson préférée des Anglais ? C'est le thé».

R : «Anglais» ?

S : «C'est le thé s'avère la boisson des quoi ? des Anglais».

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «boisson» ?

S : On ne peut pas dire «c'est...quoi le thé qui s'avère préférée des Anglais».

R : «Jean-François» ?

S : «C'est qui qui adore l'eau minérale Perrier ? C'est Jean-François». Ça commence par une lettre majuscule.

R : Pourquoi as-tu surligné «Perrier» ?

S : Parce que ça commence par une lettre majuscule.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «eau» ?

S : Je l'ai oublié.

R : Alors «eau», c'est un nom ?

S : Oui.

R : Encerle-le en rouge et dis-moi pourquoi tu considères que c'est un nom ?

S : «C'est quoi qui est minérale Perrier ? C'est l'eau».

R : Tu as surligné «sa fidèle amie» ?

S : «C'est qui qui la fête chaque année en la surprenant ? C'est sa fidèle amie».

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «fête» ?

S : On ne peut pas mettre «c'est...qui» ou «c'est...quoi» après.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «année» ?

S : On ne peut pas mettre «c'est...quoi en la surprenant ? c'est...qui en la surprenant ? ».

R : Tu as mis un point d'interrogation au bout de «surprenant». Pourquoi ?

S : Parce que c'est la fin de la question.

R : D'accord.

R : «Leur voisin» ?

S : «C'est qui qui a acheté beaucoup de meubles de ma sœur quand il a déménagé ? C'est leur voisin».

R : Tu as surligné «beaucoup de meubles» ?

S : «C'est de ma sœur», «c'est quoi que leur voisin a acheté ? C'est beaucoup de meubles».

R : Tu as surligné «ma sœur» ?

S : «C'est qui qui a déménagé ? ma sœur».

Partie «Identification des groupes du nom»

R : «Le livre» ?

S : C'est le groupe GN. C'est «Le livre». «C'est quoi que je préfère ? C'est le livre», c'est le groupe GN.

R : «un roman» ?

S : «un roman», c'est le groupe GN. «C'est qui, c'est quoi qui est d'amour ? C'est un roman».

R : «joueuses de hockey» ?

S : «C'est qui qui s'entraînent pour devenir des athlètes olympiques ? C'est des joueuses de hockey». C'est un groupe GN.

R : «athlètes olympiques» ?

S : «C'est qui qui est absolument exceptionnelles ? C'est des athlètes olympiques». Ça a pris plusieurs mots. Ça fait un groupe GN.

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : Ça fait un groupe de nom. «C'est quoi qui ne fait pas vraiment mon bonheur ? C'est cette mauvaise décision».

R : «Six équipes de basket-ball »?

S : C'est un groupe de mots. «Six équipes», c'est le nom d'un groupe du nom. «C'est qui qui s'affrontent demain ? C'est six équipes de basket-ball».

R : «gymnase» ?

S : «C'est au quoi de mon école ? C'est au gymnase».

R : «mon école» ?

S : «Au gymnase de quoi ? C'est de mon école». Ça fait un groupe du nom.

R : «thé» ?

S : «C'est quoi la boisson préférée des Anglais ? C'est le thé».

R : «Anglais» ?

S : Ça commence par une majuscule et «c'est le thé qui s'avère la boisson préférée de quoi ? C'est des Anglais».

R : «Jean-François» ?

S : Ça commence par une lettre majuscule. «C'est qui qui adore l'eau minérale Perrier ? C'est Jean-François».

R : «Perrier» ?

S : «C'est l'eau minérale de quoi ? C'est de Perrier». Ça commence par une majuscule.

R : «Sa fidèle amie» ?

S : «C'est qui qui la fête chaque année en la surprenant ? C'est sa fidèle amie», c'est un groupe du nom.

R : «Leur voisin» ?

S : «C'est qui qui a acheté les meubles de ma sœur ? C'est leur voisin». C'est plusieurs personnes. Ça fait un groupe du nom.

R : «de meubles» ?

S : «C'est quoi que leur voisin a acheté ? C'est beaucoup de meubles». C'est un groupe du nom.

R : Pourquoi me réponds-tu «c'est beaucoup de meubles» alors que tu as mis entre crochets «de meubles» ?

S : Parce que c'est «de meubles». Parce que «beaucoup», c'est un Gadj, un attribut.

R : «ma sœur» ?

S : «C'est qui qui a déménagé ? C'est ma sœur».

Fin

Sujet # 6
1^{re} secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi tu as surligné le mot «livre» ?

S : Parce qu'à chaque fois qu'il y a un déterminant avant le nom, ça clarifie que c'est un nom si tu veux trouver pourquoi c'est un nom.

R : Et tu dis qu'il y en a un ?

S : Oui.

R : C'est quoi ?

S : «Le».

R : «soir» ?

S : Ça aussi quand il y a un déterminant.

R : Dans ce cas, c'est quoi le déterminant ?

S : C'est «ce».

R : «roman» ?

S : Moi, je pensais que c'était «un roman d'amour» parce que tu peux dire «un» devant : «un roman » ou «une», mais c'est «un roman».

R : Donc, si c'est un nom, on peut mettre «un» ou «une» devant ?

S : Oui.

R : Et «amour» ?

S : Bien, «amour», c'est à cause du déterminant.

R : «joueuses» ?

S : Parce qu'il est précédé de «Certaines», sauf que je suis pas sûr si c'est un déterminant.

R : Mais tu n'es pas certain. En n'étant pas certain, tu l'as surligné quand même. Tu t'es dit je vais prendre une chance ?

S : Oui.

R : «hockey» ?

S : Mais c'était plus évident avec un déterminant.

R : «athlètes» ?

S : C'est encore la même chose.

R : «décision» ? Je vais lire tes flèches. Tu as une flèche jusqu'à «cette» parce que...

S : C'est un déterminant.

R : «bonheur» ? Une flèche jusqu'à «mon» parce que...

S : C'est un déterminant.

R : «équipes» ?

S : «équipes». Je me suis trompé au début parce j'avais mis «six» mais j'ai pensé que c'était «de».

R : «de» le déterminant de «équipes» ?

S : Oui.

R : «basket-ball», pourquoi ne l'as-tu pas surligné ?

S : Parce que je ne pouvais pas dire «un basket-ball», «une basket-ball».

R : «gymnase» ?

S : On peut dire «un gymnase».

R : «école» ?

S : Il y avait un déterminant «mon» devant.

R : «thé» ?

S : Il y avait le déterminant «le».

R : «boisson» ?

S : On peut dire «une boisson».

R : «Anglais» ?

S : «Anglais», c'est un nom propre qui a une majuscule.

R : Là, tu avais mis «moi» mais tu l'as barré. Tu pensais que c'était un nom ?

S : Là, j'ai mis «un moi», ça se peut pas.

R : «Jean-François» ?

S : Lorsqu'il y a une majuscule et bien, vu que ce n'est pas au début de la phrase. Si c'était au début de la phrase, cela aurait pu être un nom mais comme ça ne peut pas être un nom, «Jean-François», c'est un nom propre comme Marc-André.

R : Donc, c'est la majuscule qui t'a donné l'indice ?

S : Oui.

R : Tu as surligné «Perrier» ?

S : C'est un nom comme «Perrier».

R : Comment as-tu su que c'était un nom ?

S : Parce qu'il y a une majuscule.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «eau» ?

S : «eau» ?

R : Oui.

S : «eau» parce que je ne sais pas.

R : Tu ne sais pas quoi ?

S : J'ai peut-être passé par-dessus.

R : Est-ce que, pour toi, c'est un nom ?

S : Oui, à cause du déterminant «l'».

R : Encercle-le en rouge.

R : Tu as surligné «fidèle» ?

S : À cause du déterminant «Sa».

R : «fête» ?

S : Parce qu'on peut dire «une fête» puis devant il y a un déterminant aussi.

R : «année» ?

S : On pouvait dire «un année» mais «une année».

R : Tu n'as pas surligné «surprenant» ?

S : Non.

R : Il y a un «la» devant.

S : Je pense que c'est comme un verbe pas à l'infinitif mais au participe présent.

R : Tu as surligné «voisin» ?

S : À cause de «leur» qui était devant.

R : «meubles» ?

S : Le «de» était déterminant.

R : «sœur» ?

S : «ma» était le déterminant.

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «Le livre» ?

S : Parce que je peux dire «qu'est-ce que je préfère ? C'est le livre» ou «qu'est-ce qui est un roman d'amour ? C'est le livre».

R : «Certaines joueuses de hockey» ?

S : Oui. Parce qu'on peut dire «qui est-ce qui s'entraînent pour devenir des athlètes olympiques absolument exceptionnelles ? C'est certaines joueuses de hockey».

R : Ensuite, tu as encadré «Cette mauvaise décision» ?

S : «Qui est-ce qui ne fait pas vraiment mon bonheur ? C'est cette mauvaise décision». Ou sinon, on peut aussi changer pour un pronom, je pense. «Elle ne fait vraiment pas mon bonheur».

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : On pourrait dire «ce sont six équipes de basket-ball qui vont s'affronter» ou «qui est-ce qui vont s'affronter demain ? C'est six équipes de basket-ball».

R : Ensuite, tu as encadré «le thé» ?

S : On peut le changer par le pronom «il» : «Il s'avère la boisson...»

R : «Jean-François» ?

S : «Jean-François» parce que «c'est qui qui adore l'eau minérale Perrier ? C'est Jean-François.»

R : Tu as encadré «Sa fidèle amie» ?

S : «Qui est-ce qui la surprend ? C'est sa fidèle amie».

R : «Leur voisin» ?

S : C'est «Il a acheté beaucoup de meubles» ou «c'est qui qui a acheté beaucoup de meubles ? ».

Fin

Sujet #7
1^{re} secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : «soir» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : «roman» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : «amour» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : «joueuses» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : «hockey» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : Même chose pour «athlètes» ?

S : Oui.

R : «décision» ?

S : Un déterminant devant.

R : Même chose pour «bonheur» ?

S : Oui.

R : «équipes» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : «basket-ball» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : «gymnase» aussi ?

S : Oui.

R : «école» aussi ?

S : Oui.

R : «thé» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : Même chose pour «boisson» ?

S : Oui.

R : Même chose pour «Anglais» ?

S : Oui.

R : «Jean-François» ?

S : Parce qu'il y a une lettre majuscule.

R : «eau» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : «Perrier» ?

S : Parce qu'il y a une lettre majuscule.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «minérale» ?

S : Parce que c'est un adjectif.

R : «amie» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : Tu avais surligné «fête» et tu l'as barré. Pourquoi ?

S : Parce que «la fête», ça peut être un nom aussi, mais là c'est un verbe.

R : Comment as-tu pour savoir que c'était un verbe ?

S : J'ai fait «qui est-ce qui la fête chaque année ? C'est sa fidèle amie».

R : Tu as surligné «année» ?

S : Oui.

R : Parce que...

S : Il y a un déterminant devant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «surprenant» ?

S : Parce que c'est un participe présent.

R : «voisin» ? Je vois que tu as encore marqué déterminant.

R : «meubles» ? Tu as fait une flèche, déterminant...C'est quoi le déterminant ?

S : «de».

R : «sœur» ? Tu l'as surligné et tu as écrit déterminant.

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «Le livre». Comment as-tu fait pour arriver à cette réponse-là ?

S : «Qu'est-ce que je préfère ? C'est le livre».

R : Dans la phrase 1, tu n'en as pas encadré d'autres, donc il n'y avait plus de GN ?

S : Non, de GN, il me semble en avoir qu'un.

R : Tu as encadré «Certaines joueuses de hockey» ?

S : «Qui est-ce qui s'entraînent pour devenir des athlètes olympiques absolument exceptionnelles ? C'est certaines joueuses de hockey».

R : «Cette mauvaise décision» ? Je vois que tu as écrit «qui est-ce qui» ?

S : «Qui est-ce qui ne fait vraiment pas mon bonheur ? C'est cette mauvaise décision».

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : «Qui est-ce qui vont s'affronter demain au gymnase de mon école ? C'est six équipes de basket-ball».

R : «le thé» ?

S : «Qui est-ce qui s'avère la boisson préférée des Anglais ? C'est le thé».

R : «Jean-François» ?

S : «Qui est-ce qui adore l'eau minérale Perrier ? C'est Jean-François».

R : «Sa fidèle amie» ?

S : «Qui est-ce qui la fête chaque année en la surprenant ? C'est sa fidèle amie».

R : «Leur voisin» ?

S : «Qui est-ce qui a acheté les meubles de ma sœur quand il a déménagé ? C'est leur voisin».

R : Et tu as encadré «il» ?

S : Parce que «qui est-ce qui a déménagé ? C'est il».

Fin

Sujet #8
1^{re} secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Parce que c'est le nom, le nom concret, un nom précis.

R : Pourquoi as-tu surligné «roman» ?

S : C'est la même chose, c'est un nom concret, c'est un objet, c'est le nom de quelque chose.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «soir» ?

S : Parce que je l'ai oublié.

R : C'est un nom ?

S : Oui.

R : Comment tu fais pour savoir que c'est un nom ?

S : Parce que c'est le nom de quelque chose, on peut dire «le soir».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Ça aussi je l'ai oublié.

R : Ah ! C'est un nom ? Pourquoi est-ce un nom ?

S : D'après moi, c'est un nom car c'est un sentiment un peu concret et non concret en même temps. «amour», tu ne peux pas le voir mais tu le sais que c'est un sentiment.

R : Pourquoi as-tu surligné «joueuses» ?

S : Parce que c'est le nom de quelque chose, mais dans ce cas-là, c'est le nom de personnes.

R : Pourquoi as-tu surligné «athlètes» ?

S : Parce que c'est le nom de personnes.

R : Pourquoi as-tu surligné «olympiques» ?

S : Parce que c'est un nom propre.

R : «olympiques», ici, dans la phrase, c'est un nom propre ?

S : Je crois que oui à cause que c'est un nom célèbre. On sait c'est quoi «olympiques» à travers le monde.

R : Pourquoi as-tu surligné «décision» ?

S : Parce que c'est concret là aussi, c'est concret.

R : C'est concret «décision» ?

S : Bien, plus ou moins...

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «bonheur» ?

S : Je l'ai oublié.

R : C'est un nom ?

S : Oui.

R : Comment tu fais pour savoir que c'est un nom ?

S : C'est un nom concret et non concret en même temps.

R : Encercle-le.

R : Pourquoi as-tu surligné «équipes» ?

S : C'est le nom de quelque chose, de personne.

R : «basket-ball» ?

S : Un nom propre d'après moi. C'est le nom de quelque chose de vraiment très très précis, un jeu.

R : Pourquoi as-tu surligné «gymnase» ?

S : Parce que c'est le nom d'une pièce.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «école» ?

S : Ah ! Je l'ai oublié.

R : Ah ! Tu l'as oublié. Donc «école», c'est un nom ?

S : Oui.

R : Comment sais-tu que c'est un nom ?

S : Parce que c'est concret, on le voit.

R : «thé» ?

S : Parce que c'est le nom d'une boisson.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «boisson» ?

S : Je n'y ai pas pensé.

R : Alors «boisson», c'est un nom ?

S : D'après moi, oui.

R : Comment fais-tu pour savoir que c'est un nom ?

S : C'est comme «thé» un peu.

R : Encercle-le.

R : Pourquoi as-tu surligné «Anglais» ?

S : Parce que c'est le nom d'une langue.

R : Je vois que tu as écrit «Il y a une lettre majuscule»... Quelle conclusion tires-tu ?

S : C'est un nom propre.

R : «Jean-François» ?

S : C'est le nom d'une personne.

R : «Perrier» ?

S : Il y a une lettre majuscule et c'est le nom d'une compagnie.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «eau» ?

S : J'avais hésité. Je ne l'ai pas surligné, mais je me rends compte que c'en est un.

R : Ah ! C'est un nom, pourquoi ?

S : Parce que c'est le nom de quelque chose, d'une boisson comme «thé».

R : Encercle-le.

R : «minérale» ? Est-ce que c'est un nom ?

S : Je ne crois pas.

R : Ce serait quoi, si ce n'est pas un nom ? Est-ce que tu le sais ?

S : C'est plutôt comme une précision, ça précise «eau».

R : «amie» ?

S : C'est le nom de quelque chose, bien, d'une personne. Dans ce cas-là, c'est une personne.

R : «fête» ?

S : C'est la même chose un peu.

R : C'est une personne ?

S : Non, mais c'est concret, on le sait «une fête» parce qu'il est pronominalisable.

R : Par quoi peux-tu le pronominaliser ?

S : Par... ?

R : «année» ?

S : Concret et non concret en même temps. «Une année», on sait que c'est un nombre précis de jours en même temps et on ne peut pas voir le mot «année» dans le ciel.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné le mot «surprenant» ?

S : Parce que d'après moi, c'est un adverbe.

R : Pourquoi as-tu surligné «voisin» ?

S : C'est le nom de quelqu'un.

R : «meubles» ?

S : C'est un nom concret, Ça dit le nom de quelque chose.

R : «sœur» ?

S : Le nom d'une personne.

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «Le livre que je préfère», pourquoi ? Et tu as marqué «les 3 trucs», qu'est-ce que tu as fait ?

S : «Encadré par c'est...qui...», «C'est le livre que je préfère, qui, pour moi, ce soir, est un roman d'amour», pronominalisable.

R : Par quoi serait-il pronominalisable ?

S : Par «il»...non...

R : «Le livre que je préfère»...tu le remplacerais par quel pronom ?

S : Bien par «il», ça marche.

R : Ton 3^e truc, c'est quoi ?

S : «Qu'est-ce qui, pour ce soir...? un roman d'amour».

R : Tu as encadré «Certaines joueuses de hockey». Encore là, tu as marqué les 3 trucs : donne-m'en un exemple.

S : «Encadré par c'est... qui...» «Ce sont certaines joueuses de hockey qui s'entraînent...».

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : Encore là, les 3 trucs.

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : Encore les 3 trucs.

R : Pour la pronominalisation, qu'est-ce que tu mettrais ?

S : «Elles».

R : «le thé», tu as mis 3 trucs ?

S : Pronominalisable par «il».

R : «Jean-François» ?

S : Le nom d'une personne et les 3 trucs.

R : «Sa fidèle amie» ?

S : Les 3 trucs.

R : Donne-moi un truc pour celui-là.

S : «Encadré par c'est...qui...» «C'est sa fidèle amie qui...».

R : Tu as encadré «Leur voisin» ?

S : Encore les 3 trucs.

Fin

Sujet #9**1^{re} secondaire**

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Quand je t'ai demandé de surligner les noms, tu as surligné «Le livre». Pourquoi ?

S : Bien parce que je me suis dit : il y a un déterminant et ce qui suit c'est supposé être un nom.

R : Donc le nom ce n'est pas «Le livre», c'est...

S : «livre».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «soir» ?

S : Parce qu'il est dans un CP.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «roman» ?

S : Parce que lui aussi c'est un CD, un attribut, il suit le verbe.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Parce que «amour» c'est un adjectif et suit roman.

R : Donc «soir», est-ce que c'est un nom ?

S : Non.

R : Tu as surligné «joueuses», pourquoi ?

S : Parce qu'il est tout de suite devant un verbe puis «Certaines» c'est comme le déterminant et «de hockey», c'est le Gprép.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «athlètes» ?

S : Parce qu'il est après un verbe.

R : Tu as surligné «décision» ?

S : Il est encore devant un verbe. Avant il y a un adjectif et un déterminant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «bonheur» ?

S : Parce qu'il est après le verbe.

R : Tu as surligné «équipes». Pourquoi ?

S : «Six» est le déterminant, «équipes» c'est le nom et «de basket-ball», c'est le Gprép.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «basket-ball» ?

S : Parce que c'est le Gprép qui suit «équipes».

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «gymnase» ?

S : Parce que ça va être un CP.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «école» ?

S : Parce que «de mon école», ça va être un Gprép.

R : Pourquoi as-tu surligné «thé» ?

S : Parce qu'en premier, il y a un déterminant et avant le verbe.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «boisson» ?

S : Parce qu'il est après le verbe.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «Anglais» ?

S : Parce que c'est «qui est-ce qui préfèrent le thé...» «la boisson préférée de qui...» «qu'est-ce qui s'avère la boisson préférée des Anglais ? C'est le thé».

R : Tu as surligné «Jean-François» ?

S : Bien, il est avant le verbe.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «eau» ?

S : Parce qu'il est après le verbe et «minérale Perrier», ça va être l'adjectif qui suit.

R : Donc, «Perrier» c'est l'adjectif de «eau» ?

S : «minérale».

R : Ah ! «minérale» aussi.

S : ...

R : Tu as surligné «amie» ?

S : En premier, il y a un déterminant, un adjectif, le nom et «la fête», moi, je dis que c'est le verbe.

R : «fête», pour toi, c'est un verbe, donc c'est pas un nom.

R : «année» ? Pourquoi ne l'as-tu pas surligné ?

S : Parce que c'est un CP : «chaque année».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «surprenant» ?

S : Parce que c'est un verbe.

R : Pourquoi as-tu surligné «voisin» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant et après c'est le verbe.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «meubles» ?

S : Parce que c'est un Gprép.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «sœur» ?

S : C'est un Gprép ça aussi.

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «Le livre que je préfère». Pourquoi ?

S : Le GN, c'est un groupe de mots puis il peut y avoir dedans soit un déterminant, il est obligé d'avoir un nom, c'est le noyau et il peut y avoir les Gprép, les adjectifs et d'autres choses comme ça.

R : Comment as-tu fait pour savoir qu'il s'arrêtait là ?

S : Parce qu'il finit à un verbe.

R : Tu as encadré «Certaines joueuses de hockey». Pourquoi ?

S : Parce que rendu au verbe, il faut toujours arrêter avant le verbe.

R : Je vois que tu as écrit «qui est-ce qui s'entraînent ? », donc c'est ça que tu as posé comme question ?

S : Ça c'est pour le nom, ça peut aussi être pour le GN.

R : Tu m'as donné le nom «joueuses» et tu as dit «qui est-ce qui s'entraînent ? ». Tu as répondu à côté : «Certaines joueuses de hockey», c'est comme ça que tu as délimité ton GN ?

S : Oui.

R : Tu as encadré «Cette mauvaise décision» ?

S : Il est accompagné d'un adjectif, d'un déterminant et il arrête avant le verbe.

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : Il est avant le verbe et «qui est-ce vont s'affronter demain au gymnase de mon école ? C'est six équipes de basket-ball».

R : Tu as encadré «le thé» ?

S : «Qui est-ce qui s'avère la boisson préférée des Anglais ? C'est le thé».

R : «Jean-François» ?

S : «Qui est-ce comme moi qui adore l'eau minérale Perrier ? C'est Jean-François».

R : «Sa fidèle amie» ?

S : «Qui est-ce qui la fête chaque année en la surprenant ? C'est sa fidèle amie».

R : «Leur voisin» ?

S : «Qui est-ce qui a acheté beaucoup de meubles de ma sœur quand il a déménagé ? C'est leur voisin».

Fin

Sujet #10
1^{re} secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Parce que c'est «Le livre qui est un roman d'amour» et il est précédé d'un déterminant.

R : Pourquoi as-tu surligné «soir» ?

S : Parce qu'il est précédé d'un déterminant.

R : «roman» ?

S : Précédé d'un déterminant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Parce que c'est un adjectif.

R : Pourquoi as-tu surligné «joueuses» ?

S : Parce que c'est les «joueuses qui s'entraînent» et il est précédé d'un déterminant.

R : «hockey» ?

S : Parce qu'il est précédé d'un déterminant et c'est les «joueuses de hockey qui s'entraînent».

R : Le déterminant «de»...c'est ça la flèche que tu as faite ?

S : Oui.

R : «athlètes» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant qui le suit.

R : Qui le suit ?

S : Qui le précède.

R : «olympiques» ?

S : «olympiques» parce que...ah ! «olympiques», c'est l'adjectif d'«athlètes».

R : Comment vois-tu ça ?

S : Parce que «c'est des athlètes de olympiques... qui vont aux Olympiques», fait que...

R : «décision» ?

S : Parce que «c'est la décision qui ne fait pas mon bonheur». «décision» est précédé d'un déterminant.

R : Tu as surligné «bonheur» ?

S : Parce que c'est «mon bonheur», «mon» c'est le déterminant.

R : «équipes» ?

S : C'est les «Six équipes qui vont s'affronter demain», puis suivi de «Six», le déterminant...précédé de «Six».

R : «basket-ball» ?

S : Parce que «c'est les équipes de basket-ball qui vont s'affronter » et il y a le déterminant «de» en avant.

R : «gymnase» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant qui le suit...le précède.

R : «école» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant qui le précède.

R : «thé» ?

S : Parce que «le thé qui s'avère la boisson préférée des Anglais». «le» précède.

R : «boisson» ?

S : Parce que le déterminant c'est «la boisson», avec le déterminant devant.

R : «Anglais» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant.

R : «Jean-François» ?

S : «Jean-François» parce que «c'est Jean-François qui adore l'eau minérale».

R : Est-ce qu'il y a un déterminant devant ?

S : Non, c'est juste un nom commun, hum...un nom propre.

R : Ah ! un nom propre, pourquoi ?

S : Parce que c'est le nom d'une personne puis il commence par une lettre majuscule.

R : Tu as surligné «eau» ?

S : Parce que c'est «l'eau» avec...c'est avec le déterminant «l'» en avant.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «Perrier» ?

S : Parce qu'il est un adjectif.

R : Tu as surligné «amie» ?

S : Parce que «c'est sa fidèle amie qui la fête» et il y a le déterminant «Sa» en avant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «fête» ?

S : «fête» parce que c'est le verbe.

R : Comment fais-tu pour savoir ça ?

S : «Sa fidèle amie fait quoi ? Elle la fête».

R : «année» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant «chaque» avant.

R : Pourquoi tu n'as pas surligné «surprenant» ?

S : C'est le verbe.

R : Tu as surligné «voisin» ?

S : «C'est leur voisin qui a acheté beaucoup de meubles» et il y a le déterminant «Leur» devant.

R : «meubles» ?

S : Il y a un déterminant «de» en avant.

R : «sœur» ?

S : Il y a le déterminant «ma» en avant de «sœur».

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «Le livre que je préfère».

S : Oui.

R : Comment en arrives-tu à cette réponse-là ?

S : Pour le GN, le noyau c'est «livre», c'est «Le livre», avec expansion. C'est «que je préfère», c'est l'expansion, c'est en expansion de «Le livre».

R : Je vois que tu as écrit «qu'est-ce que ? »...

S : «Qu'est-ce que ? ... qu'est-ce qui est un roman d'amour ? »

R : O.K. «qui est-ce qui est un roman d'amour ? »

R : Tu as encadré «ce soir», mais là je ne suis pas sûre...?

S : Non, là, «ce soir», je ne...

R : Là, il n'est plus encadré ?

S : Non.

R : Ce n'est pas un GN ?

S : Ah ! Là, je ne suis pas sûr.

R : Pourquoi n'es-tu pas sûr ?

S : Mais parce que je ne sais pas qu'est-ce qui me dit que c'est un GN, mais c'est un nom, y a rien qui me dit que c'est un GN.

R : Par définition, c'est quoi, pour toi, un GN ?

S : Un GN, c'est un groupe de nom, un nom avec un déterminant.

R : Est-ce que ton nom «soir» a un déterminant ?

S : Oui, c'est «ce».

R : Est-ce que c'est un GN ?

S : Oui parce que c'est un déterminant et un nom.

R : O.K. mets-le en rouge.

R : «un roman d'amour» ?

S : Parce qu'il y a le nom «roman», le déterminant «un» et l'expansion «amour».

R : «Certaines joueuses de hockey» ?

S : Le nom commun «joueuses» avec «Certaines» le déterminant et il y a une expansion aussi.

R : Au-dessus, tu as marqué «ils». C'est quoi ça «ils» ?

S : Mais on peut le remplacer par «ils» : «ils s'entraînent».

R : Tu as aussi «qui est-ce qui ? ». Tu as posé ça comme question ?

S : Oui.

R : Tu as encadré «des athlètes olympiques» ?

S : Il y a le nom «athlètes», le déterminant «des» et «olympiques» qui est adjectif.

R : Je vois ici qu'entre «pour» et «devenir» tu as marqué «le» ?

S : «pour le devenir», on peut remplacer le sujet par «le devenir».

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : Nom commun «décision», le déterminant «Cette» et l'expansion «mauvaise».

R : Je vois ici que tu l'as remplacé par «elle».

S : Oui.

R : Et tu as posé la question «qui est-ce qui ? » avant le verbe.

S : Oui.

R : «mon bonheur» ?

S : Il y a le déterminant «mon» puis le nom commun «bonheur».

R : Je vois que tu as écrit «quoi ? ». Je vois que tu as écrit «le». Tu as fait «quoi ?» «Cette mauvaise décision...»

S : «ne le fait vraiment pas», on peut le remplacer par «le».

R : O.K. et le «quoi» ? C'est «ne fait vraiment pas... »

S : «quoi ? »

R : Réponse...

S : «mon bonheur».

R : «Six équipes de basket-ball »?

S : Parce qu'il y a le déterminant «Six», le nom «équipes» et l'expansion qui est «de basket-ball» : le déterminant «de» et «basket-ball» le nom commun.

R : Je vois aussi que tu as utilisé «qui est-ce qui ? ».

S : Oui.

R : «au gymnase de mon école» ?

S : C'est «au» déterminant, «gymnase» c'est nom commun, «de mon école» l'expansion.

R : Je vois que tu as écrit «à quel endroit»...

S : Oui, c'est «au gymnase».

R : Tu as même écrit «s'y» pour «vont s'y affronter».

S : Oui.

R : «le thé» ?

S : Déterminant «le» et le nom commun «thé».

R : Je vois que tu l'as remplacé par «il» et tu as utilisé «qui est-ce qui ? ».

S : Oui.

R : «la boisson» ?

S : Là, c'est «la» déterminant, «boisson» c'est le nom commun et on peut remplacer par «elle».

R : Ça c'est quoi ? «la» ?

S : Oui.

R : Est-ce que ça fonctionne ou non ?

S : Oui, «s'avère la préférée des Anglais».

R : «des Anglais» ?

S : «des Anglais», il y a le déterminant «des» et le nom commun «Anglais».

R : Je vois que tu as écrit «de qui ? ».

S : Oui, «des Anglais».

R : Et ici, «leur» ?

S : Bien, «Depuis longtemps, le thé leur s'avère la boisson préférée»... mais c'est pour remplacer «des Anglais».

R : «Jean-François» ?

S : C'est un groupe du nom, composé seulement d'un nom propre. On peut le remplacer par «il».

R : Tu as utilisé «qui est-ce qui ? ».

S : Oui.

R : «l'eau minérale Perrier» ?

S : C'est le déterminant «l'», le nom commun «eau» et l'expansion «minérale Perrier».

R : Tu l'as remplacé par...

S : Là, «Jean-François l'adore»... bien, «l'».

R : «Sa fidèle amie» ?

S : «Sa», c'est le déterminant, «amie» nom commun et l'expansion «fidèle».

R : Et tu l'as remplacé par...

S : Par «elle».

R : Et tu as posé la question...

S : «Qui est-ce qui ? ».

R : «chaque année en la surprenant» ?

S : «chaque», c'est le déterminant, «année» comme nom commun et l'expansion «en la surprenant».

R : «Leur voisin» ?

S : Le déterminant «Leur», le nom commun «voisin».

R : Et tu l'as remplacé par...

S : «il».

R : Tu as posé la question...

S : «Qui est-ce qui ? ».

R : «de meubles» ?

S : Déterminant «de», le nom commun «meubles».

R : «ma sœur quand il a déménagé» ?

S : «ma», c'est le déterminant, «sœur» le nom commun et l'expansion «il a déménagé». Il y peut-être le «de» qui entre aussi dedans : «de ma sœur».

R : Mais tu n'es pas certain.

S : Non parce que c'est «ma sœur» mais ça peut aussi marcher «de ma sœur».

R : Tu le mets ou tu ne le mets pas ?

S : Je vais le mettre parce qu'il est déterminant aussi, il détermine aussi «sœur».

R : Corrige-le.

Fin

Sujet #11
3^e secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : «Un livre», ça détermine l'objet donc «livre», c'est le nom de l'objet.

R : «soir» ?

S : Je ne sais pas comment l'expliquer. Celui-là c'est comme donner un nom à un moment : «un soir».

R : Je vois que tu écris au-dessus : «un livre», «un soir»... Est-ce que ce serait ça ton truc ?

S : Oui, parce que si je marque «un» avec le mot que je croyais être un nom et que ça ne fonctionne pas, que ça n'a aucun sens, c'est pas un nom.

R : Tu as surligné «roman» ?

S : Même chose, «un» devant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Parce que je n'étais pas sûre. Je savais que «roman» était un nom, mais «un roman d'amour» pourrait en être un autre.

R : Mais tu n'étais pas certaine...

R : «joueuses» ?

S : «joueuses», le nom de «elles jouent au hockey», donc c'est «des joueuses de hockey» le nom de...

R : Donc tu peux dire «une joueuse» ?

S : Oui.

R : «hockey» ?

S : Le nom du sport : «le hockey».

R : «athlètes» ?

S : «Un athlète».

R : «olympiques» ?

S : C'est un nom, c'est «des athlètes olympiques», c'est une sorte de nom.

R : «décision» ?

S : «Une décision».

R : «bonheur» ?

S : «Un bonheur».

R : «équipes» ?

S : «Une équipe».

R : «basket-ball», pourquoi ne l'as-tu pas surligné ?

S : En fait, j'aurais dû le surligner parce qu'il y a «joueuses de hockey» donc «équipes de basket-ball», c'est aussi un autre nom.

R : Est-ce que c'est un nom ou non ?

S : Pour moi, c'en est un.

R : O.K. Encerle-le.

R : «gymnase» ?

S : «Un gymnase».

R : «école» ?

S : «Une école».

R : «thé» ?

S : «Le thé».

R : «boisson» ?

S : «Une boisson».

R : «Anglais» ?

S : «Des Anglais», «un Anglais».

R : «Jean-François» ?

S : C'est un nom propre.

R : Comment vois-tu cela ?

S : En disant que c'est un nom propre, on parle de quelqu'un.

R : «Un garçon», est-ce qu'on parle de quelqu'un ?

S : Oui, mais...

R : C'est quoi la différence ?

S : C'est pas un nom propre «garçon». «Garçon», c'est un nom : «un garçon».

R : Tu as surligné «eau minérale Perrier» et «Perrier» est surligné 2 fois. Explique-moi pourquoi.

S : «l'eau minérale Perrier», «Perrier», c'est le nom de «l'eau minérale».

R : «amie» ?

S : «Une amie».

R : «année» ?

S : «Une année».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «fête» ?

S : Ah ! Je n'y ai pas pensé, j'aurais dû le surligner : «une fête».

R : C'est un nom ?

S : Oui.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «surprenant» ?

S : Parce que ce n'est pas un nom pour moi.

R : Pourquoi ?

S : «Un surprenant», «le surprenant», ça fait bizarre.

R : «voisin» ?

S : «Un voisin».

R : «meubles» ?

S : «Un meuble». «Des meubles».

R : «sœur» ?

S : «Ma sœur». «Une sœur».

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «Le livre que je préfère»...

S : Je ne savais pas si c'était juste «Le livre» ou «Le livre que je préfère» tout ensemble aussi, il y avait une virgule pour le complément de phrase, mais je me suis dit que ça arrêterait à la virgule.

R : Donc, la virgule t'a indiqué où arrêter...

S : Mais c'est quand je le lisais : «Le livre que je préfère», j'ai fait un trait en dessous avec un point d'interrogation.

R : «un roman d'amour» ?

S : «un roman d'amour», je ne sais pas comment expliquer ça, c'est...

R : Comment fais-tu pour savoir que «d'amour» fait partie de ton GN ?

S : Parce que c'est pas juste «un roman» qu'elle parle, c'est d'«un roman d'amour».

R : «Certaines joueuses de hockey» ?

S : Je ne sais pas comment l'expliquer.

R : As-tu un truc, as-tu quelque chose que tu te dis : «Ah ! je pourrais le remplacer par telle chose...» ?

S : Oui, je peux le remplacer par le pronom «elles».

R : «des athlètes olympiques absolument exceptionnelles» ?

S : Bien, je ne sais pas si «absolument exceptionnelles» c'était dedans mais c'est un adjectif et j'ai décidé de le laisser.

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : Parce qu'on parle d'«une décision» et c'est précisé qu'elle est «mauvaise» donc c'est un ensemble et on peut la remplacer par «elle».

R : «mon bonheur» ?

S : On peut remplacer par... mais c'est quand je le lis que pour moi, c'est un groupe de GN.

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : On peut mettre «ils» au pluriel.

R : «gymnase de mon école» ?

S : On parle du nom de l'«école», donc «gymnase de mon école», ça va ensemble.

R : «la boisson préférée des Anglais» ?

S : On parle de «la boisson» donc de «la boisson préférée des Anglais».

R : Là tu as encadré «Jean-François adore l'eau minérale Perrier» ?

S : Parce que je ne savais pas si je pouvais juste encadrer «Jean-François» tout seul ou «l'eau minérale Perrier», donc j'ai décidé de tout le mettre.

R : «Sa fidèle amie» ?

S : «Elle».

R : «Leur voisin» ?

S : «Il».

Fin

Sujet #12
3^e secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant.

R : «soir» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant.

R : «roman» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant.

R : «amour» ?

S : Celui-là je suis moins sûre, mais en faisant mon groupe du nom, je l'ai mis en adjectif.

R : Est-ce que c'est un nom ?

S : Oui.

R : Tu as encerclé le «d'» et tu as fait une flèche ?

S : Parce que j'ai mis le «d'» comme un déterminant.

R : «joueuses» ?

S : Parce qu'il y a «Certaines».

R : «hockey» ?

S : Parce qu'il y a «de».

R : «athlètes» ?

S : Parce qu'il y a «des».

R : «décision» ?

S : Il y a «Cette».

R : «bonheur» ?

S : «mon».

R : «équipes» ?

S : «Six».

R : «basket-ball» ?

S : «de».

R : «gymnase» ?

S : «au».

R : «école» ?

S : «mon».

R : «thé» ?

S : «le».

R : «boisson» ?

S : «la».

R : Anglais ?

S : «des».

R : «eau» ?

S : «l'».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Jean-François» ?

S : Parce que c'est un nom propre, parce que c'est un nom.

R : Est-ce que tu aurais dû le surligner ?

S : Oui.

R : Encercle-le en rouge. Comment as-tu fait pour savoir que c'est un nom propre ?

S : Parce que c'est un prénom et il y a une majuscule.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné Perrier ?

S : Bien... C'est un nom propre ça avec.

R : C'est un nom propre ça avec. Veux-tu le corriger et comment vois-tu que c'est un nom propre ?

S : Lettre majuscule.

R : «amie» ?

S : «Sa».

R : «fête» ?

S : «la».

R : «année» ?

S : «chaque».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «surprenant» ?

S : Parce que ce n'est pas un nom, c'est «en la surprenant», c'est un verbe.

R : Est-ce que tu sais quelle sorte de verbe ?

S : Je ne sais pas.

R : «voisin» ?

S : «Leur».

R : «meubles» ?

S : «de».

R : «sœur» ?

S : «ma».

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «un roman d'amour» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant, un nom et un adjectif.

R : «Certaines joueuses de hockey» ?

S : Déterminant, nom et adjectif.

R : L'adjectif, c'est...

S : «hockey».

R : Mais tu l'as mis comme un nom...

S : Oui, mais...

R : Ce n'est plus un nom, c'est un adjectif ?

S : Oui.

R : «des athlètes olympiques» ?

S : Déterminant, nom et adjectif.

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : Déterminant, adjectif et nom.

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : Déterminant, nom et adjectif.

R : «basket-ball», c'est un adjectif ?

S : Oui, je l'ai mis comme nom.

R : Corrige-toi.

R : «la boisson préférée» ?

S : Déterminant, nom et adjectif.

R : «l'eau minérale» ?

S : Déterminant, nom et adjectif.

R : «Sa fidèle amie» ?

S : Déterminant, nom et adjectif.

R : Dans la 8, il n'y a pas de GN ?

S : Non.

Fin

Sujet #13
3^e secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Parce qu'il est devant un déterminant «le» et dans ma tête je dis «un livre».

R : Pourquoi as-tu surligné «soir» ?

S : Parce qu'il y a un déterminant devant et je dis «un soir».

R : «roman» ?

S : Déterminant «un» et je dis «un roman».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Parce que c'est comme un complément. Dans ma tête, je ne dis pas «un amour».

R : «joueuses» ?

S : Parce qu'il y a «Certaines» devant et c'est un déterminant et je dis «une joueuse».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «hockey» ?

S : Parce que ça complète «joueuses».

R : «athlètes» ?

S : Parce qu'il y a le déterminant «des» devant et je dis «un athlète».

R : «décision» ?

S : Parce qu'il est en avant d'un déterminant «Cette» et je dis «une décision».

R : «décision» est en avant ou après le déterminant parce que tu dis en avant d'un déterminant ?

S : En avant, il y a un déterminant.

R : «bonheur» ?

S : Parce qu'en avant, il y a un déterminant «mon».

R : «équipes» ?

S : Parce que c'est «une équipe».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «basket-ball» ?

S : Parce que ça complète.

R : Ça complète quoi ?

S : «équipes».

R : Tu as surligné «demain» ?

S : Oui, mais je pense que ce n'est pas un nom.

R : Si c'est ce que tu penses, prends le crayon rouge et fais un X dessus.

R : «gymnase» ?

S : Parce qu'il y a le déterminant «au».

R : «école» ?

S : Parce qu'en avant, il y a le déterminant «mon».

R : Pourquoi pensais-tu que «demain» n'était pas ou était un nom ?

S : Parce que dans ma tête, c'était un nom mais «un demain», ça se dit pas.

R : Tu as surligné «thé» ?

S : Parce qu'en avant il y a «le».

R : «boisson» ?

S : En avant, il y a «la».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Anglais» ?

S : Parce que ça complète «boisson».

R : Tu as surligné «eau» ?

S : Oui, parce qu'il y a le déterminant «l'».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Jean-François» ?

S : Parce que c'est un nom propre.

R : Est-ce que c'est un nom ?

S : Oui.

R : Encercle-le en rouge. Comment fais-tu pour savoir que c'est un nom propre ?

S : Parce que ça peut être un nom, une ville et ça commence par une lettre majuscule. Ah ! «Anglais» aussi.

R : Ah ! On revient sur «Anglais» pour les mêmes raisons ?

S : Oui, ça commence par une lettre majuscule.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Perrier» ?

S : Je l'ai oublié.

R : Pour quelles raisons ?

S : Parce que c'est la sorte.

R : Comment fais-tu pour savoir que c'est un nom ?

S : Ça commence par une majuscule.

R : «amie» ?

S : «Une amie» et le déterminant «Sa».

R : «année» ?

S : C'est «chaque année», «une année».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «fête» ?

S : C'est pas dans le sens «une fête», c'est «la personne qui fête», c'est un verbe.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «surprenant» ?

S : «surprenant» pour moi, c'est plutôt un adjectif, un adverbe peut-être ?

R : «voisin» ?

S : Parce qu'il y a en avant le déterminant «Leur».

R : «meubles» ?

S : «Un meuble».

R : «sœur» ?

S : En avant, le déterminant «ma», c'est «ma sœur».

Partie «Identification des groupes du nom»

R : «Le livre» ?

S : Moi, je regardais comment c'était fait, donc il y a un déterminant en avant, puis après ça, il y a «que» mais ça ne rentre pas dans le groupe du nom.

R : Je vois que tu as encadré «je» ?

S : Oui, parce que c'est un pronom.

R : «ce soir» ?

S : La même raison, il y a un déterminant devant.

R : «un roman d'amour» ?

S : Ça va tout ensemble, il y a un déterminant, «roman» le nom et «amour» qui complète le «roman».

R : «Certaines joueuses de hockey» ?

S : «Certaines», c'est le déterminant, «joueuses», c'est le nom et le complément c'est «de hockey».

R : «des athlètes olympiques absolument exceptionnelles» ?

S : «athlètes», le nom, déterminant «des» et «olympiques absolument exceptionnelles», ça complète tout «athlètes».

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : Le déterminant «Cette», «mauvaise», adjectif et «décision» nom.

R : «mon bonheur» ?

S : Déterminant «mon», «bonheur» le nom.

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : «équipes» le nom, «Six», ça complète dans un sens et «basket-ball», ça complète aussi.

R : «au gymnase de mon école» ?

S : «au» le déterminant, «gymnase» le nom et «de mon école», ça complète.

R : «le thé» ?

S : «le» déterminant, «thé» le nom.

R : «la boisson préférée des Anglais» ?

S : Le déterminant c'est «la», «boisson», c'est le nom puis «préférée», c'est l'adjectif et «des Anglais», ça complète «la boisson».

R : «Jean-François» ?

S : Parce que c'est un nom propre et c'est devant un verbe.

R : «l'eau minérale Perrier» ?

S : Le déterminant c'est «l'», le nom est «eau», «minérale», c'est l'adjectif et «Perrier» complète le nom.

R : «Sa fidèle amie» ?

S : Le déterminant c'est «Sa», «fidèle», c'est un adjectif et «amie», c'est le nom.

R : «chaque année» ?

S : Le déterminant «chaque» et «année», c'est le nom.

R : «Leur voisin» ?

S : Le déterminant, c'est «Leur» et «voisin», c'est le nom.

R : «de meubles de ma sœur» ?

S : Le nom, c'est «meubles», «de», ça va ensemble, c'est pas le déterminant mais ça fait partie du GN.

R : Si ce n'est pas un déterminant, ce serait quoi ?

S : Je ne le sais pas.

R : Et «de ma sœur», ça complète ?

S : Oui.

Fin

Sujet #14
3^e secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Parce qu'il y a «le» devant, c'est comme un...J'ai un blanc...

R : Tu as un blanc, tiens comme un déterminant, ça t'aide ?

S : Oui.

R : «soir», pourquoi l'as-tu surligné ?

S : Mais à cause de «ce». Mais dans le fond, c'est plus comme dans ma tête que ça passe, je ne sais pas trop mais je le sais déjà que...

R : Mais déjà, tu as fait une flèche et tu as encerclé «ce». Pour moi, je vois le lien, mais je vais quand même te demander pourquoi tu les as surlignés et pourquoi d'autres, tu ne les as pas surlignés.

R : «roman» ?

S : Parce que c'est «un» qui est devant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Parce que c'est le complément du nom, je pense.

R : Pourquoi as-tu surligné «joueuses» ?

S : Parce que c'est «Certaines» qui est devant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «hockey» ?

S : Parce que c'est un complément.

R : Pourquoi as-tu surligné «athlètes» ?

S : À cause du «des» devant.

R : Pourquoi as-tu surligné «décision» ?

S : À cause de «Cette».

R : Pourquoi as-tu surligné «bonheur» ?

S : À cause de «mon».

R : Pourquoi as-tu surligné «équipes» ?

S : À cause de «Six».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «basket-ball» ?

S : Parce que c'est un complément.

R : Pourquoi as-tu surligné «gymnase» ?

S : À cause de «au».

R : Est-ce que «école» est surligné ?

S : Oui.

R : Pourquoi as-tu surligné «école» ?

S : À cause du «mon» qui est devant.

R : Pourquoi as-tu surligné «thé» ?

S : À cause du «le».

R : Pourquoi as-tu surligné «boisson» ?

S : À cause du «la».

R : Pourquoi as-tu surligné «Anglais» ?

S : À cause de «des».

R : Tu as aussi marqué nom propre, à quoi vois-tu que c'est un nom propre ?

S : À cause de la lettre majuscule «A».

R : Pourquoi as-tu surligné «Jean-François» ?

S : À cause des majuscules, c'est un nom propre.

R : Pourquoi as-tu surligné «eau» ?

S : À cause de «l'».

R : Pourquoi as-tu surligné «Perrier» ?

S : À cause que c'est un nom propre.

R : Pourquoi as-tu surligné «amie» ?

S : À cause de «Sa».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «fête» ?

S : Parce que c'est un complément, je pense.

R : Pourquoi as-tu surligné «année» ?

S : À cause de «chaque».

R : Pourquoi as-tu surligné «voisin» ?

S : À cause de «Leur».

R : Pourquoi as-tu surligné «meubles» ?

S : À cause du «de».

R : Pourquoi as-tu surligné «sœur »?

S : À cause du «ma».

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «Le livre que je préfère» ?

S : Oui.

R : Comment sais-tu que c'est tout ça ton GN ?

S : «Qui est-ce qui est un roman d'amour ? C'est le livre que je préfère».

R : Tu as aussi mis entre parenthèses, si je ne me trompe pas, «est un roman d'amour». Est-ce qu'il est encadré ou mis entre parenthèses ? Je ne suis pas certaine...

S : Parce que j'ai marqué que c'est un CV. Parce que j'ai défait ma phrase.

R : Mais est-ce que «roman d'amour» est un GN ?

S : Non.

R : «Certains joueuses de hockey» ?

S : «Qui est-ce qui s'entraînent pour devenir des athlètes... ?»

R : Réponse...

S : «Certains joueuses de hockey».

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : «Qui est-ce qui ne fait vraiment pas mon bonheur ? C'est cette mauvaise décision».

R : Encore là, je vois des parenthèses, c'est parce que...

S : C'était le CV.

R : Le CV ou le GV ?

S : Le GV.

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : «Qui vont s'affronter demain au gymnase de mon école ? Six équipes de basket-ball».

R : «le thé» ?

S : «Qui est-ce qui s'avère la boisson préférée des Anglais ? C'est le thé».

R : «Jean-François» ?

S : «Qui est-ce qui adore l'eau minérale Perrier ? C'est Jean-François».

R : «Sa fidèle amie» ?

S : «Qui la fête chaque année en la surprenant ? Sa fidèle amie».

R : «Leur voisin» ?

S : «Qui a acheté beaucoup de meubles de ma sœur quand il a déménagé ? C'est leur voisin».

Fin

Sujet #15
3^e secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Parce que je peux mettre «un» devant.

R : Pourquoi as-tu surligné «soir» ?

S : Parce que je peux mettre «un» aussi.

R : Pourquoi as-tu surligné «roman» ?

S : Parce que je peux mettre «un» aussi en avant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Parce que ça complète «roman».

R : Pourquoi as-tu surligné «joueuses» ?

S : Parce qu'on pouvait mettre «une» devant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «hockey» ?

S : Parce que ça complète le mot «joueuses».

R : Pourquoi as-tu surligné «athlètes» ?

S : Parce qu'on pouvait mettre «un» devant.

R : Pourquoi as-tu surligné «décision» ?

S : Parce qu'on pouvait mettre «un» devant.

R : Pourquoi as-tu surligné «bonheur» ?

S : Parce qu'on pouvait mettre «un».

R : Pourquoi as-tu surligné «équipes» ?

S : Parce qu'on pouvait mettre «une».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «basket-ball» ?

S : Parce que ça complète «équipes».

R : Pourquoi as-tu surligné «gymnase» ?

S : Parce qu'on peut mettre «un».

R : Pourquoi as-tu surligné «école» ?

S : Parce qu'on peut mettre «une».

R : Pourquoi as-tu surligné «thé» ?

S : Parce qu'on peut mettre «un».

R : Pourquoi as-tu surligné «boisson» ?

S : Parce qu'on peut mettre «une».

R : Pourquoi as-tu surligné «Anglais» ?

S : Parce qu'on peut mettre «un».

R : Est-ce que c'est la seule raison ?

S : Parce que c'est un nom de langue.

R : Pourquoi as-tu surligné «Jean-François» ?

S : Parce que c'est un nom commun.

R : Un nom commun ?

S : Un nom propre.

R : Comment fais-tu pour savoir que c'est un nom propre ?

S : Ça commence par une majuscule.

R : Pourquoi as-tu surligné «eau» ?

S : Parce qu'on peut mettre «une».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Perrier» ?

S : Parce que ça complétait mais je vois que c'est un nom propre.

R : Comment vois-tu ça ?

S : Parce qu'à cause de la majuscule.

R : Pourquoi as-tu surligné «amie» ?

S : Parce qu'on peut mettre «une».

R : Pourquoi as-tu surligné «fête» ?

S : Parce qu'on peut mettre «une».

R : Pourquoi as-tu surligné «année» ?

S : Parce qu'on peut mettre «une».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «surprenant» ?

S : Parce que c'est un adjectif.

R : Pourquoi as-tu surligné «voisin» ?

S : Parce qu'on peut mettre «un».

R : Pourquoi as-tu surligné «meubles» ?

S : Parce qu'on peut dire «un».

R : Pourquoi as-tu surligné «sœur» ?

S : Parce qu'on peut dire «une».

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Pourquoi as-tu encadré «Le livre que je préfère» ?

S : Parce que ça commence par un pronom... un déterminant et ça complète «livre».

R : Qu'est-ce qui complète «livre» ?

S : «que je préfère».

R : Pourquoi as-tu encadré «un roman d'amour» ?

S : Parce que ça commence par un déterminant et ça complète «roman».

R : Qu'est-ce qui complète «roman» ?

S : «d'amour».

R : Pourquoi as-tu encadré «Certaines joueuses de hockey» ?

S : Ça commence par un déterminant, «de hockey» complète «joueuses».

R : Pourquoi as-tu encadré «des athlètes olympiques» ?

S : Parce que ça commence par un déterminant puis «olympiques» ça... ça continue «athlètes».

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : Parce que ça commence par un déterminant et «mauvaise», ça complète «décision».

R : «Six équipes de basket-ball »?

S : Parce que ça complète. «Six équipes de basket-ball», ça complète «équipes».

R : Tu avais mis du bleu sur «gymnase», mais tu l'as enlevé. «gymnase» ne fait pas partie du GN?

S : Non.

R : Tu as encadré «le thé s'avère la boisson préférée des Anglais» ?

S : Ça commence par un déterminant puis ça complète «le thé».

R : Qu'est-ce qui complète «le thé» ?

S : «la boisson préférée des Anglais».

R : «la boisson préférée des Anglais» ou «s'avère la boisson préférée des Anglais» ?

S : «s'avère la boisson préférée des Anglais».

R : Tu as encadré «Jean-François adore l'eau minérale Perrier» ?

S : Oui, parce que ça commence par «Jean-François» et ça complète «qui est-ce qu'il adore ? ». «C'est l'eau minérale Perrier».

R : Donc, «adore l'eau minérale Perrier», c'est le complément de «Jean-François» ?

S : Oui.

R : Tu as encadré «Sa fidèle amie la fête chaque année» ?

S : Ça commence par un déterminant puis ça complète ce que «Sa fidèle amie» fait.

R : Tu as encadré «Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma sœur» ?

S : Ça commence par un déterminant puis ça complète «Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma sœur».

Fin

Sujet #16
3^e secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Devant, il y a un déterminant «Le» après il y a un verbe ou un adjectif.

R : Pourquoi as-tu surligné «roman» ?

S : Un déterminant et un adjectif après.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «soir» ?

S : Parce que je me dis que c'était un CP.

R : Est-ce que «soir» est un nom qui est dans un CP ou «soir» est un CP ?

S : C'est un CP mais c'est un nom quand même.

R : Alors tu dis que c'est un nom parce que...

S : Parce qu'il y a un déterminant avant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Parce que c'est un adjectif.

R : Tu as surligné comme nom «joueuses de hockey» ?

S : J'aurais dû juste surligner «joueuses».

R : Mets-le en rouge. Pourquoi juste «joueuses» ?

S : Parce que «hockey» c'est un adjectif.

R : Comment as-tu fait pour trouver «joueuses» ?

S : Un déterminant avant et un adjectif après.

R : Pourquoi as-tu surligné «athlètes» ?

S : Un déterminant avant et un adjectif après.

R : Pourquoi as-tu surligné «décision» ?

S : À cause de l'adjectif et du déterminant avant.

R : Pourquoi as-tu surligné «bonheur» ?

S : À cause du déterminant «mon».

R : Pourquoi as-tu surligné «équipes» ?

S : À cause du «Six» avant et de l'adjectif après.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «basket-ball» ?

S : Parce que c'est un adjectif.

R : Pourquoi as-tu surligné «gymnase» ?

S : À cause du déterminant avant.

R : Pourquoi as-tu surligné «thé» ?

S : À cause du déterminant avant.

R : Pourquoi as-tu surligné «boisson» ?

S : À cause du déterminant avant et de l'adjectif après.

R : «Anglais» ?

S : Du déterminant avant.

R : C'est le seul truc que tu avais pour «Anglais» ?

S : Oui et la majuscule aussi.

R : La majuscule, qu'est-ce que ça dit ?

S : Ça dit que c'est automatique.

R : «Jean-François» ?

S : C'est un nom, un nom de personne.

R : Pourquoi as-tu surligné «eau minérale» ?

S : J'aurais dû juste surligné «eau».

R : Parce que...

S : Parce que «minérale», c'est un adjectif.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Perrier» ?

S : C'est un adjectif aussi.

R : «amie» ?

S : Il y a un adjectif et un déterminant avant.

R : «année» ?

S : Un déterminant avant.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «fête» ?

S : C'est un verbe.

R : Comment vois-tu ça ?

S : Parce qu'au sens de la phrase, c'est «la fêter».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «surprenant» ?

S : C'est un verbe aussi.

R : «voisin» ?

S : Parce qu'il y a un adjectif devant.

R : Un adjectif ?

S : Non, un déterminant.

R : «meubles» ?

S : Un déterminant.

R : C'est quoi le déterminant ?

S : «beaucoup».

R : «sœur» ?

S : Un déterminant avant.

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «Le livre que je préfère» ?

S : J'ai marqué «C'est le livre que je préfère».

R : Donc tu as encadré par «c'est... qui...».

S : Oui.

R : «Certains joueuses de hockey» ?

S : «Ce sont certaines joueuses de hockey qui vont s'entraîner...»

R : «Cette mauvaise décision» ?

S : «C'est cette mauvaise décision qui ne...»

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : «Ce sont six équipes de basket-ball qui vont...»

R : «le thé» ?

S : «C'est le thé qui s'avère...»

R : «Jean-François» ?

S : «C'est Jean-François qui adore...»

R : «Sa fidèle amie» ?

S : «C'est sa fidèle amie qui la fête...»

R : «Leur voisin» ?

S : «C'est leur voisin qui a acheté...»

Fin

Sujet #17
3^e secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Parce qu'on peut dire «un livre».

R : Pourquoi as-tu surligné «roman» ?

S : Parce qu'on peut dire «un roman».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «soir» ?

S : Parce que je viens de le voir.

R : Crayon rouge, donc tu peux dire...

S : «Un soir».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Je ne sais pas... «un amour», «une amour»... Je sais que ça se dit, oui.

R : Est-ce que c'est un nom ?

S : Oui.

R : Corrige-le en rouge.

R : «joueuses» ?

S : «Une joueuse».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «hockey» ?

S : Tu ne peux pas dire «un hockey»... Bien oui, c'est vrai : un bâton de hockey.

R : Est-ce qu'il y a d'autres déterminants que tu peux utiliser ? Pour «hockey», est-ce qu'il y a seulement «un» ?

S : «Le hockey», c'est un sport.

R : Un sport, est-ce un nom habituellement ?

S : Oui.

R : Crayon rouge.

R : «athlètes» ?

S : C'est «un athlète».

R : Tu as surligné «mauvaise» ?

S : Parce que c'est «une mauvaise décision».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «décision» ?

S : Parce que décider, c'est un verbe.

R : Et «décision» ?

S : C'est un verbe.

R : Pourquoi as-tu surligné «bonheur» ?

S : Parce que c'est «un bonheur».

R : Pourquoi as-tu surligné «équipes» ?

S : «Une équipe».

R : Tu as même écrit collectif

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «basket-ball» ?

S : C'est un sport, il aurait fallu que je le surligne.

R : Pourquoi as-tu surligné «gymnase» ?

S : Parce que c'est «un gymnase».

R : Pourquoi as-tu surligné «école» ?

S : «Une école».

R : Pourquoi as-tu surligné «thé» ?

S : Parce que c'est «un thé».

R : Pourquoi as-tu surligné «boisson» ?

S : «Une boisson».

R : Pourquoi as-tu surligné «Anglais» ?

S : Parce que c'est «un Anglais».

R : Est-ce que c'est le seul indice que tu avais ?

S : C'est une personne en particulier.

R : Pourquoi as-tu surligné «Jean-François» ?

S : Parce que c'est un nom propre.

R : Comment vois-tu ça ?

S : Parce que c'est le nom d'une personne.

R : Pourquoi as-tu surligné «Perrier» ?

S : «Un Perrier», c'est le nom d'une boisson.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «eau» ?

S : Je ne sais pas ?

R : Parce que «eau» ce n'est pas un nom ?

S : Oui.

R : Pourquoi as-tu surligné «amie» ?

S : Parce que «une amie».

R : Pourquoi as-tu surligné «fête» ?

S : Parce que c'est «une fête».

R : Pourquoi as-tu surligné «année» ?

S : Parce que c'est «une année».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «surprenant» ?

S : Parce que c'est elle qui l'a surprise, on peut pas dire «un surprenant».

R : Pourquoi as-tu surligné «voisin» ?

S : «Un voisin».

R : «meubles» ?

Sujet #18
3^e secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : «Un livre», c'est un objet.

R : Pourquoi as-tu surligné «roman» ?

S : «Un roman».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «soir» ?

S : Parce que «soir» ce n'est pas un objet.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : C'est plus un adjectif.

R : Pourquoi as-tu surligné «joueuses» ?

S : C'est «un joueur».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «hockey» ?

S : Parce que c'est plus inutile, c'est comme un adjectif.

R : Inutile dans le sens de facultatif, que tu peux l'enlever ?

S : Oui.

R : Pourquoi as-tu surligné «athlètes» ?

S : «Un athlète».

R : Pourquoi as-tu surligné «décision» ?

S : Parce que c'est «une décision».

R : «bonheur» ?

S : C'est la même chose.

R : «équipes» ?

S : Parce que c'est «une équipe».

R : «gymnase» ?

S : Parce que c'est «un gymnase».

R : «école» ?

S : La même chose.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «basket-ball» ?

S : Parce que c'était plus un adjectif.

R : «basket-ball» est un adjectif ?

S : Oui, un complément.

R : Mais ce n'est pas un nom ?

S : Non.

R : «thé» ?

S : Parce que c'est «un thé».

R : «boisson» ?

S : «Une boisson».

R : «Anglais» ?

S : La même chose.

R : Est-ce que c'est le seul truc que tu as utilisé pour «Anglais» ?

S : Je me suis dit «une personne anglaise».

R : Pourquoi as-tu surligné «eau» ?

S : «Une eau».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Jean-François» ?

S : Parce que c'est un nom propre.

R : Est-ce qu'un nom propre c'est un nom ?

S : Je crois que non.

R : Un nom propre ce n'est pas un nom ?

S : Pas comme un objet ou quelque chose.

R : O.K. Mais est-ce que c'est un nom ?

S : Non.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «Perrier» ?

S : C'est plus une marque ou un nom propre.

R : «amie» ?

S : «Une amie».

R : «année» ?

S : «Une année».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «fête» ?

S : Parce que c'est un verbe.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «voisin» ?

S : Je l'ai oublié.

R : C'est quoi ton truc pour «voisin» ?

S : «Un voisin».

R : «meubles» ?

S : «Un meuble».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «sœur» ?

S : Je l'ai oublié.

R : Parce que tu es capable de dire...

S : «Une sœur».

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Pourquoi as-tu encadré «Le livre que je préfère» ?

S : Je croyais que c'était une phrase complète. J'ai enlevé ce qu'il y avait alentour.

R : Qu'y a-t-il alentour ?

S : «pour ce soir», j'ai encadré «Le livre que je préfère», j'ai pas encadré «pour ce soir» mais j'ai encadré «un roman d'amour».

R : Est-ce que c'est la suite ou un autre GN ?

S : C'est la suite.

R : Donc ton grand GN c'est «Le livre que je préfère est un roman d'amour» ?

S : Oui.

R : «Certaines joueuses de hockey s'entraînent pour devenir des athlètes olympiques» ?

S : Parce que je crois que c'est une phrase complète et qu'«absolument exceptionnelles», c'est facultatif.

R : Tu as encadré «Cette mauvaise décision ne fait vraiment pas mon bonheur» ?

S : C'est une phrase complète et il n'y a pas de complément inutile.

R : Alors toi ce que tu as encadré, c'est ce qui est essentiel, obligatoire.

R : Tu as encadré «Six équipes de basket-ball vont s'affronter» ?

S : Parce que c'est une phrase complète et «demain au gymnase de mon école», c'est inutile.

R : «le thé s'avère la boisson préférée des Anglais» ?

S : C'est une phrase complète et «depuis longtemps», c'est inutile.

R : «Jean-François adore l'eau minérale Perrier» ?

S : Parce que c'est une phrase complète.

R : «Sa fidèle amie la fête» ?

S : C'est une phrase complète, «chaque année en la surprenant», on peut le supprimer.

R : «Leur voisin acheté beaucoup de meubles» ?

S : C'est une phrase complète et «de ma sœur lorsqu'il est déménagé», on aurait pu ne pas le mettre.

Fin

Sujet #19
3^e secondaire

R = responsable

S = sujet

Partie «Identification des noms»

R : Pourquoi as-tu surligné «livre» ?

S : Parce que c'est un nom, un genre de nom.

R : Pourquoi as-tu surligné «roman» ?

S : La même chose.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «soir» ?

S : Je ne sais pas, je n'y ai pas pensé peut-être.

R : Est-ce que c'est un nom pour toi ?

S : Oui, on peut dire «un soir».

R : Corrige-toi.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «amour» ?

S : Je ne le sais pas. Je trouvais qu'il y avait trop de noms.

R : Tu trouvais qu'il y avait trop de noms, donc «amour» ce n'est pas un nom ?

S : C'est un nom, on peut dire «un amour».

R : Encercle-le.

R : Pourquoi as-tu surligné «joueuses» ?

S : Parce qu'on peut dire «une joueuse».

R : Pourquoi as-tu surligné «hockey» ?

S : Parce que c'est le nom de quelque chose, d'un sport.

R : Pourquoi as-tu surligné «athlètes» ?

S : «Un athlète de hockey».

R : Pourquoi as-tu surligné «décision» ?

S : «Une décision».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «bonheur» ?

S : Parce que ça m'apparaissait pas un nom.

R : Est-ce que c'en est un ?

S : «Un bonheur». Oui.

R : Ça se dit ?

S : Oui.

R : Donc pour toi, c'est un nom ?

S : Oui.

R : Encercle-le.

R : Pourquoi as-tu surligné «équipes» ?

S : «Une équipe de basket-ball».

R : Pourquoi as-tu surligné «basket-ball» ?

S : Parce que c'est le nom du sport qu'ils pratiquent.

R : Pourquoi as-tu surligné «gymnase» ?

S : C'est le nom du local où ils pratiquent.

R : Je vois que c'est écrit : féminin singulier, masculin singulier. Donc, toi, le genre et le nombre, ça t'aide vraiment à trouver le nom.

S : Oui.

R : «école» ?

S : C'est «une école», c'est le nom du bâtiment.

R : «thé» ?

S : «Un thé», c'est le nom d'un breuvage.

R : «boisson» ?

S : C'est «la boisson», c'est le nom, c'est synonyme de breuvage.

R : «Anglais» ?

S : C'est le nom d'une langue.

R : «Jean-François» ?

S : C'est un nom propre.

R : Comment vois-tu ça ?

S : Parce que «Jean-François», c'est le nom de quelqu'un.

R : «Perrier» ?

S : Parce que c'est le nom de la boisson.

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «eau» ?

S : ...

R : Est-ce que c'est un nom ?

S : Oui.

R : C'est un nom. O.K.

S : «L'eau claire», je ne suis pas fort en français.

R : C'est correct. Écoute, on n'est pas là pour t'évaluer. Je veux juste savoir ce qui se passe dans ta tête. Est-ce que «eau» c'est un nom selon toi ?

S : Sûrement.

R : Mets-le en rouge.

R : «amie» ?

S : «Une amie».

R : «année» ?

S : «Plusieurs années» ou «une année».

R : Pourquoi n'as-tu pas surligné «fête» ?

S : J'ai passé par-dessus.

R : Donc «fête», c'est un nom ? Quand tu lis la phrase, «fête» c'est un nom ?

S : Non, c'est pas le sens de party c'est le sens qu'elle organise ça.

R : O.K.

R : «voisin» ?

S : «Le voisin». C'est le nom de quelqu'un qui habite à côté.

R : «meubles» ?

S : «Un meuble».

R : «sœur» ?

S : «Une sœur». Le nom d'une personne.

Partie «Identification des groupes du nom»

R : Tu as encadré «Le livre». Pourquoi ? Tu as écrit «qu'est-ce que» ?

S : Oui, «qu'est-ce que je préfère ? » C'est «Le livre».

R : Tu as ensuite encadré «un roman d'amour». Pourquoi ?

S : Oui, «roman» c'est le nom et «amour» aussi.

R : Tu as encadré «joueuses de hockey» ?

S : Je suis juste capable de trouver le GNs.

R : Le GNs peut être une forme de GN, alors comment as-tu fait pour trouver «joueuses de hockey» ?

S : Je me suis dit «qui est-ce qui s'entraînent ? » C'est «Certaines joueuses de hockey».

R : «Certaines joueuses de hockey» ou «joueuses de hockey» ?

S : «Certaines joueuses de hockey».

R : Corrige-toi.

R : Tu as encadré «athlètes olympiques» et je vois que tu as écrit «quoi ?».

S : Oui. «Pour devenir quoi ? » «des athlètes olympiques».

R : «des athlètes olympiques» ou «athlètes olympiques» ?

S : «des athlètes olympiques».

R : Corrige-toi.

R : «mauvaise décision»?

S : C'est «Cette mauvaise décision».

R : Corrige-toi. Comment as-tu fait pour en arriver à ça ?

S : C'est «qu'est-ce qui ne fait vraiment pas mon bonheur ? » C'est «Cette mauvaise décision».

R : «Six équipes de basket-ball» ?

S : «Qui est-ce qui vont s'affronter ? » C'est «Six équipes de basket-ball».

R : «au gymnase» ?

S : Je ne sais pas comment j'ai fait.

R : Tu as un nom «gymnase», et là tu as mis «au». Pourquoi l'as-tu mis avec «gymnase» ?

S : Parce qu'un groupe, c'est plusieurs mots.

R : «le thé» ?

S : «Qu'est-ce qui s'avère la boisson préférée des Anglais ? » C'est «le thé».

R : «la boisson préférée des Anglais» ?

S : Ça serait peut-être un CP.

R : Quelle question as-tu posée ou quel truc as-tu utilisé pour savoir que c'était tout ça ton GN ?

S : Ça s'arrête à «préférée».

R : Est-ce que tu as «la boisson préférée» et ensuite «des Anglais» ?

S : Oui, c'est ça.

R : Comment fais-tu pour savoir que ça se sépare, que ces mots-là ne sont pas tous ensemble ?

S : «la boisson préférée de qui ? des Anglais».

R : «Jean-François» ?

S : C'est le nom tout seul.

R : «l'eau minérale Perrier» ?

S : «Qu'est-ce que Jean-François adore ? » C'est «l'eau minérale Perrier».

R : «fidèle amie» ?

S : «Qui est-ce qui la fête ? Sa fidèle amie».

R : Correction.

R : Ensuite tu as mis «chaque année» ?

S : Je ne sais pas

R : «Leur voisin» ?

S : «Qui est-ce qui a acheté beaucoup de meubles ? Leur voisin».

R : «de meubles», c'en est un et «de ma sœur», c'en est un autre ? Comment as-tu fait pour arriver à cela ?

S : Dans ma tête, il me semble qu'il ne pouvait pas avoir deux noms dans un groupe du nom.

R : C'est pour ça que tu les as séparés, mais «de meubles», tu l'as trouvé comment ?

S : Il y avait un nom.

Fin

APPENDICE 4

Tableaux des procédures pour identifier un nom

Sujet 1

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant	Présence du déterminant
soir	NI	NI (est un CP)
roman	Présence du déterminant	Présence du déterminant
amour	NI	NI (complément de roman)
joueuses	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
hockey	NI	NI (complément de joueuses)
athlètes	Présence du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
décision	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
bonheur	Présence du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
équipes	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
basket-ball	NI (un basket-ball)	NI (complément de équipes) (un basket-ball)
gymnase	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
école	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
thé	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
boisson	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
Anglais	Présence du déterminant	«Des Anglais qui viennent d'Angleterre»
Jean-François	NI	Prénom
eau	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
Perrier	Majuscule	P majuscule
amie	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
année	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
voisin	Présence du déterminant	Remplacement du déterminant
meubles	Présence du déterminant «de»	Remplacement du déterminant Objet
soeur	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant

Sujet 2

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant	Présence du déterminant Encadrement par c'est... que
soir	Présence du déterminant	Présence du déterminant
roman	Présence du déterminant	Présence du déterminant Présence de l'adjectif amour
amour	NI	NI
joueuses	Présence du déterminant	Présence du déterminant
hockey	(Aucune justification)	Parce que c'est un nom...
athlètes	Présence du déterminant Présence de l'adjectif	Présence du déterminant Présence de l'adjectif
décision	Présence du déterminant Présence de l'adjectif	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
bonheur	Présence du déterminant	Présence du déterminant
équipes	Présence du déterminant	Remplacement du déterminant Addition d'un adjectif
basket-ball	(Aucune justification)	Remplacement du déterminant
gymnase	Présence du déterminant	Remplacement du déterminant Addition d'un adjectif
école	Présence du déterminant	Remplacement du déterminant Addition d'un adjectif
thé	Présence du déterminant	Remplacement du déterminant
boisson	Présence du déterminant Présence de l'adjectif	Remplacement du déterminant
Anglais	Présence du déterminant	Présence du déterminant Majuscule Viennent d'un pays
Jean-François	(Aucune justification)	Majuscule
eau	Présence du déterminant Présence de l'adjectif	Remplacement du déterminant Présence de l'adjectif
Perrier	(Aucune justification)	Majuscule
amie	Présence du déterminant Présence de l'adjectif	Remplacement du déterminant
année	(Aucune justification)	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Addition d'un adjectif
voisin	Présence du déterminant	Remplacement du déterminant Addition d'un adjectif
meubles	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
soeur	Présence du déterminant	Présence du déterminant

Sujet 3

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Remplacement du déterminant	Référence au genre et au nombre Qu'est-ce que je préfère pour ce soir ?
soir	NI	Ça dit pour quand...
roman	NI	NI
amour	NI	NI C'est un adjectif
joueuses	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
hockey	NI	NI C'est un sport
athlètes	(Aucune justification)	S'entraînent pour devenir quoi ?
décision	Remplacement du déterminant	Encadrement par c'est... qui...
bonheur	NI	NI C'est un adjectif, un sentiment
équipes	Remplacement du déterminant	Encadrement par c'est... qui...
basket-ball	NI	Remplacement du déterminant C'est un sport
gymnase	NI	C'est l'endroit où ils vont
école	NI	C'est à cette place-là qu'ils vont aller
thé	NI	NI C'est ce qu'ils boivent...
boisson	Remplacement du déterminant	C'est la boisson préférée des Anglais Qui est-ce qui la préfère ?
Anglais	NI	NI Majuscule
Jean-François	NI	Nom de personne Nom propre
eau	(Aucune justification)	C'est de l'eau minérale... C'est ce que Jean-François adore.
Perrier	NI	C'est le nom de l'eau... Majuscule
amie	Remplacement du déterminant	Encadrement par c'est... qui...
année	NI	À chaque année, elle fête sa fête...
voisin	Remplacement du déterminant	Encadrement par c'est... qui...
meubles	NI	NI (Aucune justification)
soeur	(Aucune justification)	C'est à ma soeur qu'il a acheté les meubles...

Sujet 4

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Un quoi ?	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
soir	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Un quoi ?	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
roman	Présence du déterminant Un quoi ?	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
amour	Addition du déterminant Un quoi ?	Addition du déterminant
joueuses	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Une quoi ?	Remplacement du déterminant
hockey	NI	NI (Aucune justification)
athlètes	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Un quoi ?	Remplacement du déterminant
décision	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Une quoi ?	Remplacement du déterminant
bonheur	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Un quoi ?	Remplacement du déterminant
équipes	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Une quoi ?	Remplacement du déterminant Comptable
basket-ball	NI	NI (Aucune justification)
gymnase	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
école	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
thé	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Un quoi ?	Remplacement du déterminant
boisson	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Une quoi ?	Remplacement du déterminant
Anglais	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Un quoi ?	Remplacement du déterminant
Jean-François	NI	Majuscule
eau	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant

	Un quoi ?	
Perrier	NI	P majuscule
amie	Présence du déterminant Remplacement du déterminant Une quoi ?	Remplacement du déterminant
année	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
voisin	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
meubles	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
soeur	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant

Sujet 5

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	C'est quoi que je préfère ? <i>le livre</i>	C'est quoi que je préfère ? <i>le livre</i>
soir	NI	NI ne peut l'encadrer par c'est... qui... c'est... quoi...
roman	C'est quoi qui est d'amour ? <i>roman</i>	C'est quoi qui est d'amour ? <i>roman</i>
amour	NI	NI ne peut l'encadrer par c'est... qui... c'est... quoi...
joueuses	C'est <i>joueuses de hockey</i> qui s'entraînent...	C'est qui qui s'entraînent pour devenir des athlètes olympiques ? C'est des joueuses de hockey
hockey	NI	NI
athlètes	C'est <i>des athlètes olympiques</i> qui est...	C'est qui qui sont absolument exceptionnelles ? C'est les athlètes olympiques
décision	C'est <i>cette mauvaise décision</i> qui...	C'est quoi qui ne fait vraiment pas mon bonheur ? C'est cette mauvaise décision.
bonheur	NI	NI ne peut l'encadrer par c'est... qui... c'est... quoi...
équipes	C'est <i>six équipes de basket-ball</i> qui...	C'est quoi qui vont s'affronter demain au gymnase de mon école ? C'est six équipes de basket-ball
basket-ball	NI	NI
gymnase	C'est au <i>gymnase</i> ...	Au quoi de mon école ? Au gymnase
école	Au gymnase de quoi ? <i>mon école</i>	C'est au gymnase de quoi ? de mon école
thé	C'est le <i>thé</i> ...	C'est quoi la boisson préférée des Anglais ? C'est le thé
boisson	NI	NI
Anglais	Majuscule	C'est le thé qui s'avère la boisson des quoi ? Des Anglais
Jean-François	Majuscule	C'est qui qui adore l'eau minérale Perrier ? C'est Jean-François Majuscule
eau	NI	C'est quoi qui est minérale Perrier ? C'est l'eau
Perrier	Majuscule	Majuscule
amie	C'est <i>sa fidèle amie</i> qui...	C'est qui qui la fête chaque année en la surprenant ? C'est sa fidèle amie
année	NI	NI ne peut l'encadrer par c'est... qui... c'est... quoi...
voisin	C'est <i>leur voisin</i> qui...	C'est qui qui a acheté beaucoup de meubles de ma soeur quand il a déménagé ? C'est leur voisin
meubles	C'est quoi que leur voisin a acheté ?	C'est quoi que leur voisin a acheté ? C'est

	<i>beaucoup de meubles</i>	beaucoup de meubles
soeur	<i>C'est ma soeur...</i>	C'est qui qui a déménagé ? C'est ma soeur

Italique : ce que le sujet a surligné comme étant des noms dans son test à la Tâche 1

Sujet 6

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant	Présence du déterminant
soir	Présence du déterminant	Présence du déterminant
roman	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
amour	Présence du déterminant «d'» Remplacement du déterminant	Présence du déterminant «d'»
joueuses	Présence du déterminant	Présence du déterminant
hockey	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
athlètes	Présence du déterminant	Présence du déterminant
décision	Présence du déterminant	Présence du déterminant
bonheur	Présence du déterminant	Présence du déterminant
équipes	Présence du déterminant	Présence du déterminant «de»
basket-ball	NI	NI ne peut pas dire un basket-ball
gymnase	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
école	Présence du déterminant	Présence du déterminant
thé	Présence du déterminant	Présence du déterminant
boisson	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
Anglais	Nom propre	Nom propre Majuscule
Jean-François	Nom propre Majuscule	Nom propre Majuscule
eau	NI	Présence du déterminant
Perrier	Nom propre	Majuscule
amie	NI	NI (Aucune justification)
année	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
voisin	Présence du déterminant	Présence du déterminant
meubles	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
soeur	Présence du déterminant	Présence du déterminant

Sujet 7

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant	Présence du déterminant
soir	Présence du déterminant	Présence du déterminant
roman	Présence du déterminant	Présence du déterminant
amour	Présence du déterminant «d'»	Présence du déterminant «d'»
joueuses	Présence du déterminant	Présence du déterminant
hockey	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
athlètes	Présence du déterminant	Présence du déterminant
décision	Présence du déterminant	Présence du déterminant
bonheur	Présence du déterminant	Présence du déterminant
équipes	Présence du déterminant	Présence du déterminant
basket-ball	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
gymnase	Présence du déterminant	Présence du déterminant
école	Présence du déterminant	Présence du déterminant
thé	Présence du déterminant	Présence du déterminant
boisson	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Anglais	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Jean-François	Majuscule	Majuscule
eau	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Perrier	Majuscule	Majuscule
amie	Présence du déterminant	Présence du déterminant
année	Présence du déterminant	Présence du déterminant
voisin	Présence du déterminant	Présence du déterminant
meubles	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
soeur	Présence du déterminant	Présence du déterminant

Sujet 8

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Noyau du GN	Nom concret
soir	NI	Le nom de quelque chose
roman	Objet	Nom concret Objet Le nom de quelque chose
amour	NI	Sentiment Peu concret, non concret
joueuses	Le nom d'une personne	Le nom de personnes
hockey	NI	
athlètes	<i>athlètes olympiques</i> est pronominalisable	Le nom de personnes
décision	Noyau du GN	Nom concret
bonheur	NI	Nom concret et non concret en même temps
équipes	Pronominalisable	Le nom de quelque chose De personnes
basket-ball	Nom propre	Nom propre, très précis Un jeu
gymnase	Le nom de quelque chose	Le nom d'une pièce
école	NI	Nom concret, on le voit
thé	Pronominalisable	Le nom d'une boisson
boisson	NI	C'est comme thé
Anglais	Majuscule	Le nom d'une langue Nom propre
Jean-François	Le nom d'une personne	Le nom d'une personne
eau	NI	Le nom de quelque chose Une boisson comme thé
Perrier	Majuscule	Majuscule Le nom d'une compagnie
amie	Pronominalisable	Le nom d'une personne
année	Le nom d'une chose concrète	Nom concret et non concret en même temps C'est précis mais on ne peut pas le voir
voisin	Le nom d'une personne	Le nom de quelqu'un
meubles	Le nom d'une chose concrète	Nom concret Le nom de quelque chose
soeur	Le nom d'une personne	Le nom d'une personne

Sujet 9

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	GNs	Présence du déterminant
soir	NI	NI dans un CP
roman	NI	NI c'est un CD, attribut, il suit le verbe
amour	NI	NI adjectif
joueuses	Qui est-ce qui s'entraînent ?	Présence du déterminant Devant un verbe Présence du Gprép
hockey	NI	NI (Aucune justification)
athlètes	NI	NI après un verbe
décision	Présence du déterminant Présence de l'adjectif	Présence du déterminant Présence de l'adjectif Devant un verbe
bonheur	NI	NI après le verbe
équipes	Qui est-ce qui vont s'affronter ?	Présence du déterminant Présence du Gprép
basket-ball	NI	NI dans le Gprép qui suit équipes
gymnase	NI	NI dans un CP
école	NI	NI dans mon école est un Gprép
thé	Qu'est-ce qui s'avère la boisson préférée des Anglais ?	Présence du déterminant Devant le verbe
boisson	NI	NI après le verbe
Anglais	NI	NI qui est-ce qui préfèrent le thé... la boisson préférée de qui... qu'est-ce qui s'avère la boisson préférée des Anglais ? C'est le thé
Jean-François	Le nom est placé avant le verbe	Devant le verbe
eau	NI	NI après le verbe et est suivi par l'adjectif minérale Perrier
Perrier	NI	NI adjectif de eau
amie	Il est devant le verbe	Présence du déterminant Présence de l'adjectif
année	NI	NI dans un CP
voisin	Il est devant le verbe	Présence du déterminant Devant le verbe
meubles	NI	NI fait partie d'un Gprép
soeur	NI	NI c'est un Gprép

Sujet 10

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant Qu'est-ce que je préfère ?	Présence du déterminant Encadrement par c'est... qui...
soir	Présence du déterminant	Présence du déterminant
roman	Présence du déterminant	Présence du déterminant
amour	NI	NI adjectif
joueuses	Présence du déterminant	Présence du déterminant Encadrement par c'est... qui...
hockey	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de» C'est les joueuses de <i>hockey</i> qui s'entraînent...
athlètes	Présence du déterminant	Présence du déterminant
décision	Présence du déterminant Qu'est-ce qui... ?	Présence du déterminant Encadrement par c'est... qui...
bonheur	Présence du déterminant	Présence du déterminant
équipes	Présence du déterminant	Présence du déterminant Encadrement par c'est... qui...
basket-ball	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant C'est six équipes de <i>basket-ball</i> qui...
gymnase	Présence du déterminant	Présence du déterminant
école	Présence du déterminant	Présence du déterminant
thé	Présence du déterminant	Présence du déterminant Encadrement par c'est... qui...
boisson	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Anglais	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Jean-François	Nom propre	Nom propre Majuscule Encadrement par c'est... qui...
eau	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Perrier	NI	NI adjectif
amie	Présence du déterminant Qui est-ce qui... ?	Présence du déterminant C'est sa fidèle <i>amie</i> qui la fête...
année	Présence du déterminant	Présence du déterminant
voisin	Présence du déterminant Qui est-ce qui... ?	Présence du déterminant Encadrement par c'est... qui...
meubles	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
soeur	Présence du déterminant	Présence du déterminant

Sujet 11

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Le nom d'un objet
soir	Remplacement du déterminant	Le nom d'un moment Remplacement du déterminant
roman	Présence du déterminant	Remplacement du déterminant
amour	NI	NI
joueuses	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant Elles jouent au hockey
hockey	(Aucune justification)	Le nom du sport
athlètes	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
décision	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
bonheur	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
équipes	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
basket-ball	NI	Equipes de basket-ball comme joueuses de hockey
gymnase	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
école	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
thé	Remplacement du déterminant	Présence du déterminant
boisson	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
Anglais	(Aucune justification)	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
Jean-François	Nom propre	Nom propre Quelqu'un
eau	(Aucune justification) <i>eau minérale Perrier</i>	(Aucune justification)
Perrier	Nom donné à l'eau minérale	Le nom de l'eau minérale
amie	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
année	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
voisin	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
meubles	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
soeur	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant

Sujet 12

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant	Présence du déterminant
soir	Présence du déterminant	Présence du déterminant
roman	Présence du déterminant	Présence du déterminant
amour	Présence du déterminant «d'»	Présence du déterminant «d'»
joueuses	Présence du déterminant	Présence du déterminant
hockey	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
athlètes	Présence du déterminant	Présence du déterminant
décision	Présence du déterminant Présence de l'adjectif	Présence du déterminant
bonheur	Présence du déterminant	Présence du déterminant
équipes	Présence du déterminant	Présence du déterminant
basket-ball	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
gymnase	Présence du déterminant	Présence du déterminant
école	Présence du déterminant	Présence du déterminant
thé	Présence du déterminant	Présence du déterminant
boisson	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Anglais	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Jean-François	NI	Nom propre Prénom Majuscule
eau	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Perrier	NI	Nom propre Majuscule
amie	Présence du déterminant	Présence du déterminant
année	Présence du déterminant	Présence du déterminant
voisin	Présence du déterminant	Présence du déterminant
meubles	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
soeur	Présence du déterminant	Présence du déterminant

Sujet 13

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
soir	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
roman	Présence du déterminant	Présence du déterminant
amour	NI	NI complément Ne dit pas un amour
joueuses	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
hockey	NI	NI complément de joueuses
athlètes	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
décision	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
bonheur	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant
équipes	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
basket-ball	NI	NI complément de équipes
gymnase	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant
école	(Aucune justification)	Présence du déterminant
thé	Présence du déterminant	Présence du déterminant
boisson	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant
Anglais	NI	Nom propre Majuscule
Jean-François	NI	Nom propre Majuscule
eau	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant
Perrier	NI	Majuscule C'est la sorte
amie	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
année	Remplacement du déterminant	Présence du déterminant Remplacement du déterminant
voisin	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant
meubles	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
soeur	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant

Sujet 14

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant	Présence du déterminant
soir	Présence du déterminant	Présence du déterminant
roman	Présence du déterminant	Présence du déterminant
amour	NI	NI complément du nom
joueuses	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant
hockey	NI	NI complément
athlètes	Présence du déterminant	Présence du déterminant
décision	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Présence du déterminant
bonheur	Présence du déterminant	Présence du déterminant
équipes	Présence du déterminant	Présence du déterminant
basket-ball	NI	NI complément
gymnase	Présence du déterminant	Présence du déterminant
école	Présence du déterminant	Présence du déterminant
thé	Présence du déterminant	Présence du déterminant
boisson	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Anglais	Présence du déterminant Nom propre	Présence du déterminant Nom propre Majuscule
Jean-François	Nom propre	Majuscule Nom propre
eau	Présence du déterminant	Présence du déterminant
Perrier	Nom propre	Nom propre
amie	Présence du déterminant	Présence du déterminant
année	Présence du déterminant	Présence du déterminant
voisin	Présence du déterminant	Présence du déterminant
meubles	Présence du déterminant «de»	Présence du déterminant «de»
soeur	Présence du déterminant	Présence du déterminant

Sujet 15

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
soir	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
roman	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
amour	NI	NI complément de roman
joueuses	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
hockey	NI	NI complément de joueuses
athlètes	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
décision	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
bonheur	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
équipes	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
basket-ball	Ni	NI complément de équipes
gymnase	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
école	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
thé	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
boisson	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
Anglais	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant Nom d'une langue
Jean-François	(Aucune justification)	Nom propre Majuscule
eau	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
Perrier	NI	Nom propre Majuscule
amie	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
année	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
voisin	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
meubles	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
soeur	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant

Sujet 16

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant Devant un verbe ou un adjectif
soir	NI	NI est un CP
roman	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant Présence d'un adjectif
amour	NI	NI adjectif
joueuses	IP Présence du déterminant Genre et nombre (<i>joueuses de hockey</i>)	Présence du déterminant (joueuses) Présence de l'adjectif hockey
hockey	NI	NI adjectif
athlètes	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant Présence d'un adjectif
décision	Présence de l'adjectif Genre et nombre	Présence du déterminant Présence d'un adjectif
bonheur	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant
équipes	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant Présence d'un adjectif
basket-ball	NI	NI adjectif
gymnase	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant
école	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant
thé	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant
boisson	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant Présence de l'adjectif
Anglais	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant Majuscule
Jean-François	Genre et nombre	Nom de personne
eau	IP Présence du déterminant Genre et nombre (<i>eau minérale</i>)	Présence du déterminant Présence de l'adjectif
Perrier	NI	NI adjectif
amie	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant
année	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant
voisin	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant
meubles	Présence du déterminant «beaucoup» Genre et nombre	Présence du déterminant «beaucoup»

soeur	Présence du déterminant Genre et nombre	Présence du déterminant
-------	--	-------------------------

Sujet 17

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
soir	NI	Remplacement du déterminant
roman	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
amour	NI	Addition d'un déterminant
joueuses	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
hockey	NI	Addition d'un déterminant C'est un sport
athlètes	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
décision	NI	NI c'est un verbe
bonheur	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
équipes	Remplacement du déterminant Nom collectif	Remplacement du déterminant
basket-ball	NI	C'est un sport
gymnase	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
école	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
thé	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
boisson	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
Anglais	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant C'est une personne en particulier
Jean-François	Nom propre	Nom propre C'est le nom d'une personne
eau	NI	(Aucune justification)
Perrier	Addition du déterminant	Addition d'un déterminant Le nom d'une boisson
amie	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
année	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
voisin	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
meubles	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
soeur	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant

Sujet 18

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
soir	NI	NI ce n'est pas un objet
roman	Présence du déterminant	Remplacement du déterminant
amour	NI	NI c'est un adjectif
joueuses	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
hockey	NI	NI c'est inutile, comme un adjectif c'est facultatif
athlètes	Présence du déterminant	Remplacement du déterminant
décision	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
bonheur	Présence du déterminant Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
équipes	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
basket-ball	NI	NI c'est plus un adjectif, un complément
gymnase	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
école	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
thé	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
boisson	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
Anglais	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant Une personne anglaise
Jean-François	NI	NI Nom propre, ce n'est pas un objet
eau	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
Perrier	NI	NI nom propre Une marque
amie	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
année	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
voisin	NI	Remplacement du déterminant
meubles	Remplacement du déterminant	Remplacement du déterminant
soeur	NI	Remplacement du déterminant

Sujet 19

Procédures utilisées pour identifier les noms		
Noms	À l'écrit	À l'oral
livre	Genre et nombre	C'est un nom
soir	NI	Remplacement du déterminant
roman	Présence du déterminant Genre et nombre	C'est un nom
amour	NI	Addition d'un déterminant
joueuses	Genre et nombre	Remplacement du déterminant
hockey	(Aucune justification)	C'est le nom de quelque chose Un sport
athlètes	Genre et nombre	Remplacement du déterminant
décision	Genre et nombre	Remplacement du déterminant
bonheur	NI	Remplacement du déterminant
équipes	Genre et nombre	Remplacement du déterminant
basket-ball	(Aucune justification)	C'est le nom du sport
gymnase	Genre et nombre	C'est le nom du local
école	Genre et nombre	Remplacement du déterminant C'est le nom d'un bâtiment
thé	Genre et nombre	Remplacement du déterminant C'est un breuvage
boisson	Genre et nombre	Présence du déterminant C'est synonyme de breuvage
Anglais	Genre et nombre	C'est le nom d'une langue
Jean-François	Nom propre	Nom propre C'est le nom de quelqu'un
eau	NI	Présence du déterminant Addition d'un adjectif
Perrier	Nom propre	C'est le nom de la boisson
amie	Genre et nombre	Remplacement du déterminant
année	Genre et nombre	Remplacement du déterminant
voisin	Genre et nombre	Remplacement du déterminant C'est le nom de quelqu'un qui habite à côté
meubles	Genre et nombre	Remplacement du déterminant
soeur	Genre et nombre	Remplacement du déterminant C'est le nom d'une personne

APPENDICE 5

Tableaux des procédures pour identifier un groupe du nom

Sujet 1

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	Dét + noyau + ? Début de la phrase Présence de la virgule	Dét + noyau + complément Début de la phrase Le livre que quoi ? que je préfère
ce soir	NI CP	NI
un roman d'amour	Dét + nom + ? Un roman de quoi ? d'amour	Dét + nom + ? Fin de la phrase
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Dét + noyau + ? Certaines joueuses de quoi ? de hockey	Dét + noyau + complément
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	Dét + nom + adj + adj + adj Pour devenir quoi ? des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	Dét + nom + adj + adj + adj
Cette mauvaise décision	Dét + adj + noyau Début de la phrase	Dét + adj + noyau
mon bonheur	Dét + nom Fin de la phrase A encerclé le verbe : ne fait vraiment pas	Dét + nom
Six équipes de basket-ball	Dét + nom + ? Six équipes de quoi ? de basket-ball Pronominalisable par elles	Début d'une phrase Six équipes de quoi ? de basket-ball Arrêt au verbe
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	Dét + nom + ? A encerclé le verbe : vont s'affronter Parenthèses pour CP : demain	Dét + nom + complément Interrogation au sujet des deux noms dans un même GN
mon école	NI	NI
le thé	Dét + nom Début de la phrase après parenthèses pour le CP	Dét + nom Arrêt au verbe
la boisson préférée des Anglais	Dét + nom + ? + dét + nom Le thé s'avère quoi ? la boisson préférée des Anglais	Dét + nom + complément
des Anglais	NI	NI
Jean-François	Sujet Pronominalisable par il	Aucune justification supplémentaire
l'eau minérale Perrier	Dét + nom + ? + ? Une eau quoi ? une eau minérale	Dét + nom + complément

	CD	
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Dét + adj + nom Début de la phrase	Dét + adj + nom
chaque année	Dét + nom Fin à cause du CP qui suit	Dét + nom Fin à cause du CP qui suit
Leur voisin	Dét + nom Début de la phrase Verbe qui suit	Verbe qui suit
beaucoup de meubles	IP Dét + nom + ?	IP Arrêt avant le CP
ma soeur	NI	

Sujet 2

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	IP Le livre Dét + nom C'est...	IP Qu'est-ce qui... ? C'est... qui...
ce soir	Dét + nom	C'est... qui... Qui est-ce qui... ?
un roman d'amour	Dét + nom + ? C'est... qui...	C'est... qui...
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Dét + nom + ? C'est... qui...	C'est... qui... Qui est-ce qui... ?
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	Dét + nom + adj + ? C'est ... qui...	Qui est-ce qui... ? *
Cette mauvaise décision	Dét + adj + nom C'est... qui... Qui est-ce qui... ?	C'est... qui...
mon bonheur	Dét + nom C'est... qui... Qu'est-ce qui...	Aucune justification supplémentaire
Six équipes de basket-ball	C'est... qui... Qui est-ce qui... ?	Qui est-ce qui... ?
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	Qui est-ce qui ?	Aucune justification supplémentaire
mon école	NI	NI
le thé	Dét + nom C'est... qui... Qui est-ce qui... ?	C'est quoi ? *
la boisson préférée des Anglais	Dét + nom + adj + ? Qu'est-ce qui... ?	Point à la fin Qui est-ce qui... ? *
des Anglais	NI	NI
Jean-François	C'est... qui... Qui est-ce qui... ?	C'est... qui...
l'eau minérale Perrier	Dét + nom + adj + ? Qui est-ce qui... ? *	Aucune justification supplémentaire
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Dét + adj + nom C'est... qui... Qui est-ce qui... ?	C'est... qui...
chaque année	NI	NI C'est... qui...
Leur voisin	Dét + nom C'est... qui...	C'est... qui...

	Qui est-ce qui... ?	
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	

Sujet 3

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	IP Qu'est-ce que je préfère ? Quoi que je préfère ?	IP Dét + nom
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	NI	NI
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Qui est-ce qui s'entraînent... ?	Dét + nom + ?
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	IP Elles s'entraînent pour devenir quoi ? des athlètes olympiques	IP Elles s'entraînent pour devenir quoi ? des athlètes olympiques
Cette mauvaise décision	Qu'est-ce qui ne fait pas mon bonheur ?	Qu'est-ce qui... ?
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	Qui est-ce qui va s'affronter... ?	Qui est-ce qui va s'affronter... ?
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	NI	NI
la boisson préférée des Anglais	Qu'est-ce que la boisson ? * Le thé est la boisson ? *	Qu'est-ce que le thé s'avère ?
des Anglais	NI	NI
Jean-François	NI Qui adore l'eau minérale Perrier ?	NI
l'eau minérale Perrier	(Aucune justification)	Dét + nom + ?
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Sa fidèle amie fait quoi ? *	Pronominalisation par elle
chaque année	NI	NI
Leur voisin	Qui a acheté... ?	C'est qui qui a acheté les meubles ?
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	Beaucoup de meubles à qui ? à ma soeur	Beaucoup de meubles à qui ? à ma soeur

Sujet 4

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	Qui est-ce qui... ?	Qu'est-ce que je préfère pour ce soir ?
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	Est quoi ?	C'est... qui... C'est... quoi...
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Qui est-ce qui... ?	Qui est-ce qui s'entraînent ?
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	IP des athlètes olympiques Pour devenir quoi ?	IP des athlètes olympiques Pour devenir quoi ?
Cette mauvaise décision	Qui est-ce qui... ?	Qui est-ce qui... ?
mon bonheur	Ne fait vraiment pas quoi ?	Ne fait vraiment pas quoi ?
Six équipes de basket-ball	Qui est-ce qui... ?	Qui est-ce qui vont s'affronter demain au gymnase de mon école ?
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	Au quoi ?	Où ?
mon école	IP de mon école	IP Au gymnase de quoi ? de mon école
le thé	Qui est-ce qui... ?	Qui est-ce qui... ?
la boisson préférée des Anglais	S'avère quoi ?	S'avère quoi ?
des Anglais	NI	NI
Jean-François	Qui est-ce qui... ?	Qui est-ce qui... ?
l'eau minérale Perrier	Adore quoi ?	Aucune justification supplémentaire
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Qui est-ce qui... ?	Qui est-ce qui... ?
chaque année	NI	NI
Leur voisin	Qui est-ce qui... ?	Qui est-ce qui... ?
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	Beaucoup de meubles de qui ?	Les meubles de qui ? ma soeur

Sujet 5

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	IP Le livre C'est quoi que je préfère ?	IP Le livre C'est quoi que je préfère ?
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	IP un roman C'est quoi qui est d'amour ? un roman	IP un roman C'est quoi qui est d'amour ? un roman
amour	NI	
Certaines joueuses de hockey	IP joueuses de hockey C'est joueuses de hockey qui... C'est qui qui s'entraînent... ?	IP joueuses de hockey C'est joueuses de hockey qui... C'est qui qui s'entraînent... ?
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	IP athlètes olympiques C'est athlètes olympiques qui est absolument exceptionnelles C'est qui qui est absolument exceptionnelles ?	IP athlètes olympiques C'est des athlètes olympiques qui est absolument exceptionnelles C'est qui qui est absolument exceptionnelles ?
Cette mauvaise décision	C'est cette mauvaise décision qui... C'est quoi qui ne fait pas vraiment mon bonheur ?	C'est quoi qui ne fait pas vraiment mon bonheur ?
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	C'est qui qui vont s'affronter... ?	C'est qui qui vont s'affronter... ?
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	IP gymnase C'est au gymnase	IP gymnase C'est au quoi de mon école ? C'est au gymnase
mon école	C'est au gymnase de quoi ?	C'est au gymnase de quoi ? C'est de mon école
le thé	IP thé C'est le thé... C'est quoi la boisson préférée... ?	IP thé C'est le thé... C'est quoi la boisson préférée... ?
la boisson préférée des Anglais	NI	NI
des Anglais	IP Anglais Aucune justification	IP Anglais Majuscule Le thé s'avère la boisson préférée de quoi ? des Anglais
Jean-François	Aucune justification	Majuscule C'est qui qui adore l'eau minérale Perrier ?
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	Aucune justification	C'est l'eau minérale de quoi ? Majuscule
Sa fidèle amie	C'est sa fidèle amie qui la fête...	C'est sa fidèle amie qui la fête...

	C'est qui qui la fête... ?	C'est qui qui la fête... ?
chaque année	NI	NI
Leur voisin	C'est leur voisin qui a acheté... C'est qui qui a acheté... ?	C'est leur voisin qui a acheté... C'est qui qui a acheté... ?
beaucoup de meubles	IP de meubles Aucune justification	IP de meubles C'est quoi que leur voisin a acheté ? C'est beaucoup de meubles
ma soeur	C'est ma soeur...	C'est qui qui a déménagé ?

Sujet 6

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	Qu'est-ce que je préfère ?	Qu'est-ce que je préfère ? Qui est-ce qui est un roman d'amour ?
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	NI	NI
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Qu'est-ce qui s'entraînent ?	Qu'est-ce qui s'entraînent ?
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	NI	NI
Cette mauvaise décision	Pronominalisation par elle	Qui est-ce qui... ? Pronominalisation
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	Ce sont... qui...	Ce sont... qui... Qui est-ce qui... ?
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	Pronominalisation par il	Pronominalisation par il
la boisson préférée des Anglais	NI	NI
des Anglais	NI	NI
Jean-François	Aucune justification	C'est qui qui adore l'eau ?
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Qui est-ce qui la surprend ?	Qui est-ce qui la surprend ?
chaque année	NI	NI
Leur voisin	Pronominalisation par il	Pronominalisation par il C'est qui qui a acheté... ?
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Sujet 7

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	Qu'est-ce que je préfère ?	Qu'est-ce que je préfère ?
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	NI	NI
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Qui est-ce qui s'entraînent ?	Qui est-ce qui s'entraînent ?
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	NI	NI
Cette mauvaise décision	Qu'est-ce qui ne fait... ?	Qu'est-ce qui ne fait... ?
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	Qui est-ce qui vont s'affronter... ?	Qui est-ce qui vont s'affronter... ?
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	Qu'est-ce qui ?	Qu'est-ce qui ?
la boisson préférée des Anglais	NI	NI
des Anglais	NI	NI
Jean-François	Qui est-ce qui... ?	Qu'est-ce qui ?
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Qui est-ce qui la fête... ?	Qui est-ce qui la fête... ?
chaque année	NI	NI
Leur voisin	Qui est-ce qui... ?	Qui est-ce qui... ?
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Sujet 8

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	3 trucs pour trouver un GNs	3 trucs pour trouver un GNs C'est... qui... Pronominalisation Qu'est-ce qui... ?
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	NI	NI
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	3 trucs pour trouver un GNs	3 trucs pour trouver un GNs
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	NI	NI
Cette mauvaise décision	3 trucs pour trouver un GNs	3 trucs pour trouver un GNs
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	3 trucs pour trouver un GNs	3 trucs pour trouver un GNs
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	3 trucs pour trouver un GNs	3 trucs pour trouver un GNs
la boisson préférée des Anglais	NI	NI
des Anglais	NI	NI
Jean-François	3 trucs pour trouver un GNs	3 trucs pour trouver un GNs Le nom d'une personne
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	3 trucs pour trouver un GNs	3 trucs pour trouver un GNs
chaque année	NI	NI
Leur voisin	3 trucs pour trouver un GNs	3 trucs pour trouver un GNs
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Sujet 9

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	Aucune justification	Dét + nom + ? Arrêt au verbe
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	NI	NI
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Aucune justification	Arrêt au verbe
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	NI	NI
Cette mauvaise décision	Aucune justification	Dét + adj + nom Arrêt au verbe
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	Aucune justification	Qui est-ce qui... ?
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	Aucune justification	Qui est-ce qui s'avère... ?
la boisson préférée des Anglais	NI	NI
des Anglais	NI	NI
Jean-François	Aucune justification	Qui est-ce qui... ?
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Aucune justification	Qui est-ce qui... ?
chaque année	NI	NI
Leur voisin	Aucune justification	Qui est-ce qui... ?
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Au bas du test, le sujet a écrit : Le GN est un groupe de mots. Le noyau du GN est le nom. Il peut y avoir dans un GN : adjectif, déterminant, pronom, Gprép, préposition, etc. Le nom est obligatoire.

Sujet 10

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	Dét + nom + ? Qui est-ce qui... ? Pronominalisation par il	Dét + nom + expansion Qui est-ce qui... ?
ce soir	Dét + nom	Dét + nom
un roman d'amour	Dét + nom c. + expansion Pronominalisable par il	Dét + nom c. + expansion
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Dét + nom + ? Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par ils	Dét + nom + expansion Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par ils
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	IP des athlètes olympiques Dét + nom c. + ? Pour devenir quoi ? Pronominalisable par le	IP des athlètes olympiques Dét + nom c. + adj Pronominalisable par le
Cette mauvaise décision	Dét + expansion "+ nom Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par elle	Dét + expansion "+ nom Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par elle
mon bonheur	Dét + nom c. Ne fait vraiment pas quoi ? Pronominalisable par le	Dét + nom c. Ne fait vraiment pas quoi ? Pronominalisable par le
Six équipes de basket-ball	Dét + nom c. + ? Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par ils	Dét + nom c. + ? Qui est-ce qui... ?
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	Dét + nom + ? À quel endroit ? Pronominalisable par y	Dét + nom + ? À quel endroit ? Pronominalisable par y
mon école	NI	NI
le thé	Dét + nom c. Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par il	Dét + nom c. Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par il
la boisson préférée des Anglais	IP la boisson Dét + nom c. Pronominalisable par elle Remplaçable par la	IP la boisson Dét + nom c. Pronominalisable par elle Remplaçable par la
des Anglais	Dét + nom c. Préférée de qui ? Remplaçable par leur	Dét + nom c. Préférée de qui ? Remplaçable par leur
Jean-François	Nom propre Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par il	Nom propre Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par il

l'eau minérale Perrier	Pronominalisable par l'	Dét + nom c. + expansion Pronominalisable par l'
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Dét + ? + nom c. Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par elle	Dét + expansion + nom c. Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par elle
chaque année	IP chaque année en la surprenant Dét + nom c. + expansion	IP chaque année en la surprenant Dét + nom c. + expansion
Leur voisin	Qui est-ce qui... ? Pronominalisable par il	Dét + nom c. Pronominalisable par il Qui est-ce qui... ?
beaucoup de meubles	IP de meubles Dét + nom c.	IP de meubles Dét + nom c.
ma soeur	IP ma soeur quand il a déménagé Dét + nom c. + expansion	IP de ma soeur quand il a déménagé ? + Dét + nom c. + expansion

Sujet 11

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	Aucune justification	Arrêt à la virgule
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	Aucune justification	Pas juste un roman mais un roman d'amour
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Aucune justification	Pronominalisable par elles
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques	Aucune justification	Absolument exceptionnelles est un adjectif
absolument		
exceptionnelles		
Cette mauvaise décision	Aucune justification	Précision de mauvaise Pronominalisable par elle
mon bonheur	Aucune justification	Aucune justification
Six équipes de basket-ball	Aucune justification	Pronominalisable par ils
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	Aucune justification	Gymnase de mon école ça va ensemble
mon école	NI	NI
le thé	NI	NI
la boisson préférée des Anglais	Aucune justification	On parle de la boisson donc la boisson préférée des Anglais
des Anglais	NI	NI
Jean-François	IP Jean-François adore l'eau minérale Perrier Aucune justification	Aucune justification
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Aucune justification	Pronominalisable par elle
chaque année	NI	NI
Leur voisin	Aucune justification	Pronominalisable par il
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Sujet 12

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	NI	NI
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	Dét + nom + adj	Dét + nom + adj
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Dét + nom + adj	Dét + nom + adj
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	IP des athlètes olympiques Dét + nom + adj	IP des athlètes olympiques Dét + nom + adj
Cette mauvaise décision	Dét + adj + nom	Dét + adj + nom
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	Dét + nom + adj	Dét + nom + adj
basket-ball	N	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	NI	NI
la boisson préférée des Anglais	IP la boisson préférée Dét + nom + adj	IP la boisson préférée Dét + nom + adj
des Anglais	NI	NI
Jean-François	NI	NI
l'eau minérale Perrier	IP l'eau minérale Dét + nom + adj	IP l'eau minérale Dét + nom + adj
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Dét + adj + nom	Dét + adj + nom
chaque année	NI	NI
Leur voisin	NI	NI
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Sujet 13

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	IP Le livre Dét + nom	IP Le livre Dét + nom Que n'entre pas dans le groupe du nom
ce soir	Dét + nom	Dét + nom
un roman d'amour	Dét + nom + complément	Dét + nom + complément
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Dét + nom + complément	Dét + nom + complément
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	Dét + nom + adj + complément	Dét + nom + complément
Cette mauvaise décision	Dét + adj + nom	Dét + adj + nom
mon bonheur	Dét + nom	Dét + nom
Six équipes de basket-ball	Nom + complément	Complète + nom + complément
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	Dét + nom + complément	Dét + nom + complément
mon école	NI	NI
le thé	Dét + nom	Dét + nom
la boisson préférée des Anglais	Dét + nom + adj + complément	Dét + nom + adj + complément
des Anglais	NI	NI
Jean-François	Nom propre	Nom propre Devant un verbe
l'eau minérale Perrier	Dét + nom + adj + complément	Dét + nom + adj + complément
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Dét + adj + nom	Dét + adj + nom
chaque année	Dét + nom	Dét + nom
Leur voisin	Dét + nom	Dét + nom
beaucoup de meubles	IP de meubles de ma soeur Nom + complément (dét + nom)	IP de meubles de ma soeur Complète + nom + complément (dét + nom)
ma soeur	NI	NI

Sujet 14

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	Aucune justification	Qui est-ce qui... ?
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	NI	NI
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Qui s'entraînent ?	Qui est-ce qui... ?
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	NI	NI
Cette mauvaise décision	Qu'est-ce qui... ?	Qui est-ce qui... ?
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	Qui vont s'affronter... ?	Qui qui vont s'affronter ?
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	Qu'est-ce qui... ?	Qui est-ce qui... ?
la boisson préférée des Anglais	NI	NI
des Anglais	NI	NI
Jean-François	Qui adore... ?	Qui est-ce qui... ?
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	Qui la fête... ?	Qui la fête... ?
chaque année	NI	NI
Leur voisin	Qui a acheté... ?	Qui a acheté... ?
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Sujet 15

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	Aucune justification	Dét + nom + complément
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	Aucune justification	Dét + nom + complément
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Aucune justification	Dét + nom + complément
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	IP des athlètes olympiques Aucune justification	IP des athlètes olympiques Dét + nom + complément
Cette mauvaise décision	Aucune justification	Dét + complément + nom
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	Aucune justification	Dét + nom + complément
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	IP le thé s'avère la boisson préférée des Anglais Aucune justification	IP le thé s'avère la boisson préférée des Anglais Dét + nom + complément
la boisson préférée des Anglais	NI	NI
des Anglais	NI	NI
Jean-François	IP Jean-François adore l'eau minérale Perrier Aucune justification	Nom + complément Qu'est-ce qu'il adore ?
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	IP sa fidèle amie la fête chaque année Aucune justification	Dét + ? + nom + complément
chaque année	NI	NI
Leur voisin	IP Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma soeur Aucune justification	IP Leur voisin a acheté beaucoup de meubles de ma soeur Dét + nom + complément
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Sujet 16

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	C'est... qui...	C'est... qui...
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	NI	NI
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	Ce sont... qui...	Ce sont... qui...
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	NI	NI
Cette mauvaise décision	C'est... qui...	C'est... qui...
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	Ce sont... qui...	Ce sont... qui...
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	C'est... qui...	C'est... qui...
la boisson préférée des Anglais	NI	NI
des Anglais	NI	NI
Jean-François	C'est... qui...	C'est... qui...
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	C'est... qui...	C'est... qui...
chaque année	NI	NI
Leur voisin	C'est... qui...	C'est... qui...
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Sujet 17

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	C'est... qui...	C'est... qui...
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	NI	NI
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	C'est... qui...	C'est qui qui s'entraînent... ?
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	NI	NI
Cette mauvaise décision	C'est... qui...	C'est... qui...
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	C'est... qui...	C'est... qui...
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	C'est... qui...	C'est... qui...
la boisson préférée des Anglais	NI	NI
des Anglais	NI	NI
Jean-François	C'est... qui...	C'est... qui...
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	C'est... qui...	C'est... qui...
chaque année	NI	NI
Leur voisin	C'est... qui...	C'est... qui...
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Sujet 18

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	IP Le livre que je préfère est un roman d'amour Aucune justification Facultatif : pour ce soir	IP Le livre que je préfère est un roman d'amour C'est une phrase complète Facultatif : pour ce soir
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	NI	NI
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	IP Certaines joueuses de hockey s'entraînent pour devenir des athlètes olympiques Aucune justification Facultatif : absolument exceptionnelles	IP Certaines joueuses de hockey s'entraînent pour devenir des athlètes olympiques C'est une phrase complète Facultatif : absolument exceptionnelles
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	NI	NI
Cette mauvaise décision	IP Cette mauvaise décision ne fait vraiment pas mon bonheur Aucune justification	IP Cette mauvaise décision ne fait vraiment pas mon bonheur C'est une phrase complète
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	IP Six équipes basket-ball vont s'affronter Aucune justification Facultatif : demain au gymnase de mon école	IP Six équipes basket-ball vont s'affronter C'est une phrase complète Facultatif : demain au gymnase de mon école
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	NI	NI
mon école	NI	NI
le thé	IP le thé s'avère la boisson préférée des Anglais Aucune justification Facultatif : Depuis longtemps	IP le thé s'avère la boisson préférée des Anglais C'est une phrase complète Facultatif : Depuis longtemps
la boisson préférée des Anglais	NI	NI
des Anglais	NI	NI
Jean-François	IP Jean-François adore l'eau minérale Perrier Aucune justification Facultatif : Comme moi	IP Jean-François adore l'eau minérale Perrier C'est une phrase complète
l'eau minérale Perrier	NI	NI
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	IP Sa fidèle amie la fête	IP Sa fidèle amie la fête

	Aucune justification Facultatif : chaque année en la surprenant	C'est une phrase complète Facultatif : chaque année en la surprenant
chaque année	NI	NI
Leur voisin	IP Leur voisin a acheté beaucoup de meubles Aucune justification Facultatif : de ma soeur quand il a déménagé	IP Leur voisin a acheté beaucoup de meubles C'est une phrase complète Facultatif : de ma soeur quand il a déménagé
beaucoup de meubles	NI	NI
ma soeur	NI	NI

Sujet 19

Procédures utilisées pour identifier les groupes du nom		
Noms	À l'écrit	À l'oral
Le livre que je préfère	IP Le livre Qu'est-ce que je préfère ?	IP Le livre Qu'est-ce que je préfère ?
ce soir	NI	NI
un roman d'amour	Aucune justification	Nom + nom
amour	NI	NI
Certaines joueuses de hockey	IP joueuses de hockey Aucune justification	Qui est-ce qui... ? Certaines joueuses de hockey
hockey	NI	NI
des athlètes olympiques absolument exceptionnelles	IP athlètes olympiques Pour devenir quoi ?	IP des athlètes olympiques Pour devenir quoi ? des athlètes olympiques
Cette mauvaise décision	IP mauvaise décision Aucune justification	Qu'est-ce qui... ? Cette mauvaise décision
mon bonheur	NI	NI
Six équipes de basket-ball	Aucune justification	Qui est-ce qui... ?
basket-ball	NI	NI
au gymnase de mon école	IP au gymnase Aucune justification	IP au gymnase Aucune justification C'est plusieurs mots
mon école	NI	NI
le thé	Aucune justification	Qu'est-ce qui... ?
la boisson préférée des Anglais	IP la boisson préférée Aucune justification	IP la boisson préférée Arrêt à préférée
des Anglais	Aucune justification	La boisson préférée de qui ?
Jean-François	Aucune justification	Le nom tout seul
l'eau minérale Perrier	Aucune justification	Qu'est-ce que Jean-François adore ?
Perrier	NI	NI
Sa fidèle amie	IP fidèle amie Aucune justification	Qui est-ce qui... ? Sa fidèle amie
chaque année	Aucune justification	Aucune justification
Leur voisin	Aucune justification	Qui est-ce qui... ?
beaucoup de meubles	IP de meubles Aucune justification	IP de meubles Il y a un nom
ma soeur	IP de ma soeur Aucune justification	IP de ma soeur Séparé pour ne pas mettre deux noms ensemble

BIBLIOGRAPHIE

- Barré-De-Miniac, Christine. 1997. «Apprentissage et usages de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves», *Repères*, n°15, p. 41 à 57.
- Benninger, Céline. 2001. «Noms de propriété, noms de sentiments et quantification nominale». In *Le syntagme nominal : syntaxe et sémantique*, sous la dir. de D. Amiot, W. De Mulder et N. Flaux, Artois : Artois Presses Université, p. 11 à 25.
- Bosveld-de Smet, Léonie. 2001. «Le pluriel et le massif : une paire unique». In *Le syntagme nominal : syntaxe et sémantique*, sous la dir. de D. Amiot, W. De Mulder et N. Flaux, Artois : Artois Presses Université, p. 27 à 45.
- Boulanger, Aline, Suzanne Francoeur-Bellavance et Lorraine Pépin. 1999. *Construire la grammaire*. Montréal (Qué.) : Les Éditions de la Chenelière, 362 p.
- Boyer, Jean-Yves. 1997. «La verbalisation comme voie d'accès à la compréhension et à la production de textes». In *Didactique du français Méthodes de recherche*, sous la dir. de Jean-Yves Boyer et Lorraine Savoie-Zajc, Montréal : Les Éditions Logiques, p. 203 à 218.
- Brissaud, Catherine et Daniel Bessonat. 2001. *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Grenoble : Éditions Delagrave, 255 p.
- Caverni, Jean-Paul. 1988. «La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif». In *Psychologie cognitive : Modèles et méthodes*, sous la dir. de Jean-Paul Caverni, Claude Bastien, Patrick Mendelsohn et Guy Tiberghien, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 253 à 273.
- Chartrand, Suzanne-G. et collaborateurs. 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville (Qué.) : Graficor, 397 p.

- Chénard, Suzanne, Ghislaine Desjardins et Diane l'Écuyer. 1998. *Grammaire 100% au secondaire*. Laval (Qué.) : Les Éditions HRW, 345 p.
- Clément, Pierre. 1994. «Représentation, conceptions et connaissances». In *Conceptions et connaissances*, sous la dir. de André Giordan, Yves Girault et Pierre Clément, coll. Exploration, Berne : Éditions Peter Lang, p. 15 à 45.
- Ernst, B. 1994. «Les compétences des élèves de 6^e au début des années 90 : évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul», *Revue française de pédagogie*, n°107, p. 29-41.
- Dupont, Chantal. 1989. «L'étude des représentations, un enjeu pour les éducateurs». *Les sciences de l'éducation*, n°2, p. 51 à 68.
- Fisher, Carole. 1996. «Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif». In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la dir. de Suzanne-G. Chartrand, Montréal (Qué.) : Les éditions Logiques, p. 279 à 314.
- Gauvin, Isabelle. 2001. «Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires sur l'accord des participes passés». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 131 p.
- Giordan, André et Gérard de Vecchi. 1990. *Les origines du savoir*. 2^e éd. Paris : Delachaux et Niestlé, 212 p.
- Kilcher, Helga, Christine Othenin-Girard et Geneviève de Weck. 1985. «Quel raisonnement à l'école...et pour quoi ? », *Revue française de pédagogie*, n°71, p. 29 à 32.
- Kilcher-Hagedorn, Helga, Christine Othenin-Girard et Geneviève de Weck. 1987. *Le savoir grammatical des élèves*. Berne : Peter Lang, 246 p.
- Marchand, Franck. 1994. «L'enseignement grammatical depuis 1960 à travers quelques manuels», *Le Français aujourd'hui*, n°107, p. 35 à 48.
- Mas, Maurice. 1985. «Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase», *Repères*, n°59, p. 37 à 43.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. Épreuve ministérielle auprès d'élèves de 6^e année, Québec : Les publications du Québec.

Migne, Jean. 1994. «Pédagogie et représentation». *Éducation permanente*, n°19, p. 11 à 31.

Nadeau, Marie. 1996. «Identification des catégories et accord des mots : une expérimentation en roisième année du primaire», *Repères*, n°14, p. 141 à 159.

Nadeau, Marie et Carole Fisher. (2006), *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Montréal (Qué.) : Les éditions de la Chenelière, 239 p.

Paret, Marie-Christine. 1996. «Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école». In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la dir. de Suzanne-G. Chartrand, Montréal (Qué.) : Les éditions Logiques, p. 109 à 135.

Préfontaine, Clémence et Gilles Fortier. 1997. «Utilisation de la verbalisation dans des situations de recherche sur la production écrite». In *Didactique du français Méthodes de recherche*, sous la dir. de Jean-Yves Boyer et Lorraine Savoie-Zajc, Montréal : Les Éditions Logiques, p. 219 à 228.

Renouvo. 2005. *Le millepatte sur un nénuphar : Vadémécum de l'orthographe recommandée*, Montréal : Réseau pour la nouvelle orthographe du français, 38 p.

Richard, Jean-François. 1990. «La notion de représentation et les formes de représentation». In *Traité de psychologie cognitive 2*, sous la dir. de J.-F. Richard, C. Bonnet et R. Ghiglione, Paris : Borduas, p. 36 à 40.

Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul. 2004. *Grammaire méthodique du français*. 3^e éd. Paris : Presses universitaires de France, 646 p.

Robert, Michèle. 1988. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. 3^eéd. St-Hyacinthe : Edisem, 420 p.

Roy, Gérard-Raymond, Louise Lafontaine et Catherine Legros. 1995. *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 222 p.

Vincent, François. 2005. «Portrait de l'utilisation de l'ouvrage de grammaire de référence par des enseignants et des élèves de première à troisième secondaire et facteurs influençant sa consultation autonome par les élèves lors de leur rédaction de textes». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 230 p.